Nowe Tory

Styczeń
Zeszyt pierwszy

Warszawa. 1908.
Wydawnictwa rok trzeci.

NOWE TORY

miesięcznik, poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi 10 razy na rok

pod kierunkiem literackim

Anieli Szycówny,

przy współudziale komitetu redakcyjnego, który tworzą:

Józef Grodecki, Wacław Jezierski, Stanisław Kalinowski, Jan Michalski, Iza Moszczeńska.

Treść:

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

OD REDAKCJI.

Zmiana redakcji t. j. inne nazwisko redaktora odpowiedzialnego i kierownika literackiego pisma, ale nie zmiana kierunku. Ta sama ideja przewodnia, te same hasła, ten sam program — oto, co czytelnik znajdzie w rozpoczynającym się roczniku „Nowych Torów.“

Celem tej zmiany jedno: uczynienie pisma, poświęconego sprawom wychowania i oświaty, zbiorowym dziełem ludzi, którzy na tym polu pracują. Dążeniem naszym będzie nietylko skorzystać umiejętnie z doświadczenia dwuch lat poprzednich, ale świadomie pracować nad dalszym rozwojem pisma; starać się, aby pod względem naukowym stało ono na poziomie spółczesnego postępu wiedzy i pedagogiki; aby na swych łamach odbijało każdy ważniejszy fakt, każde zjawisko życiowe, mające związek z wychowaniem, oświatą i szkolnictwem; aby dla wszystkich nauczycieli i wychowawców było informatorem, doradcą, a zarazem obrońcą praw słusznych i sprawiedliwych, a dla społeczeństwa całego wyra-

zem dążeń i ideałów spółczesnej pedagogiki polskiej. W tym celu, utrzymując wszystkie rubryki dotychczasowe, będziemy się starali rozszerzyć je i rozwinąć, dopełniając tego, czego przez dwa lata ubiegłe nie można było dokonać. I dopełnimy, gdy komitet redakcyjny znajdzie pomoc i poparcie w szerszym gronie spółpracowników, gdy nasze nauczycielstwo, uznawszy „Nowe Tory" za swój organ, zwracać do nich będzie zarówno wyniki swej pracy naukowej, jak materjały, dotyczące swego położenia, warunków życiowych, trosk i potrzeb. Wierzymy, że takie współdziałanie redakcji z czytelnikami samą siłą rzeczy musi się wytworzyć, więc silni tą wiarą idziemy śmiało w chwili smutnej i ciężkiej dla szkolnictwa polskiego, idziemy nieść pomoc i otuchę tym wszystkim, zespolonym z nami sercem i myślą, co pragną sprawę wychowania na nowe popchnąć tory.

Redakcja.

Z postępów psychologji dziecka.

Mowa dziecka.

Do zagadnień psychologji dziecięcej, najszerzej opracowanych w literaturze specjalnej, należy niewątpliwie rozwój mowy dziecka. Bogate literatury Zachodu liczą już nie na dziesiątki, lecz na setki monografji, broszur i artykułów, poświęconych temu przedmiotowi, a każda niemal z tych prac licznych, których sama bibljografja zajęła w artykule prof. Karola Appela w Encyklopedji Wychowawczej pięć dużych stronnic drobnym drukiem (z zastrzeżeniem, że nie jest dokładną), stanowi w swoim rodzaju ciekawy przyczynek do kwestji. Zdawałoby się wobec tego, że w danej dziedzinie nic lub prawie nic nie pozostało do zbadania, a przecież każdy nowy pisarz rozpoczyna od wyliczenia ogromnych luk, które pozostały do zapełnienia w przyszłości. Dumni ze swej literatury cudzoziemcy np. pisarze niemieccy zarzucają słusznie wielu dziełkom w swym języku, że materjał tam zamieszczony nie jest dość krytyczny skutkiem niedokładnej obserwacji lub dowolnej interpretacji zebranych faktów, że materjał ten jest jednostronny, gdyż dotąd badane były wyłącznie dzieci ludzi wysoko wykształconych, gdy o ogóle dzieci, o dzieciach wieśniaków, robotników, z któremi ma później do czynienia

szkoła początkowa, brak wszelkich danych; że wreszcie badania te kończą się zwykle na 3-cim roku życia, gdy wprawdzie dziecko już mówi, ale rozwój jego mowy nie jest bynajmniej ukończony. Ileż faktów wielkiego znaczenia zachodzi w jego rozwoju znacznie później! wszak między 4-ym a 7-ym rokiem życia dziecko nie tylko nadzwyczaj szybko wzbogaca swój szczupły zrazu zasób wyrazów, lecz teraz dopiero przyswaja sobie prawidłową budowę zdań naprzód prostych tylko, później i złożonych, zaczyna używać różnych kategorji gramatycznych: zaimków, przyimków, spójników, przysłówków, słowem uczy się mniej więcej poprawnej mowy potocznej—a czyż nam wiadomo, z jakim zasobem wyrazów i zwrotów, z jakim stopniem znajomości języka przystępuje dziecko do nauki systematycznej? A później jeszcze: jaki wpływ na mowę dziecka wywiera szkoła, nauka, czytanie? jak się przetwarzają w jego umyśle te różnorodne materjały, których prócz mowy potocznej otoczenia dostarcza mu obficie barwny język poetów, poznawanych bodaj w urywkach z Wypisów, z całą obfitością porównań i metafor; albo suchy lecz ścisły styl podręczników z całą terminologją naukową? jakie są właściwości składni dziecka, stylu dziecka od pierwszych jego ćwiczeń i listów do bardziej wykończonych wypracowań z klas wyższych? Olbrzymie pole do badań i dociekań, a przeciez dotąd nietknięte prawie!.. Tak twierdzą bogaci w dzieła specjalne cudzoziemcy, a cóż my mamy powiedzieć? my, którzy dotychczas nie posiadamy nic prócz dziełka dr. Ołtuszewskiego i kilku luźnych spostrzeżeń, rozsianych po różnych artykułach np. dawniej w Przeglądzie pedagogicznym w niektórych rozprawach Izy Moszczeńskiej, ostatnio w referacie p. Willman-Grabowskiej na zjeździe historyczno-filologicznym? nam nie uzupełniać luki, lecz rozpocząć

pracę od początku należy, a zabrać się do niej gorliwie, aby powetować długie lata apatji i zaniedbania. Może w tym kierunku pójdzie *Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi*, które całe posiedzenie styczniowe ma poświęcić temu przedmiotowi. Zobaczymy!.. Tymczasem korzystam z okoliczności, że cała sprawa stała się w ostatnich czasach bardziej jeszcze aktualną, niż kiedykolwiek z powodu studjów, które się świeżo ukazały. Leżą przede mną trzy książki z datą roku 1906 i 1907: polska p. t. *O mowie dziecka* przez Karola Appel (odbitka z „Encyklopedji Wychowawczej“) czeska p. t. *Studium reci detské* przez Franciszka Czadę i niemiecka p. t. *Die Kindersprache* przez Klarę i Williama Sternów: autorzy różnej narodowości, nic nie wiedząc o sobie, podjęli ten sam przedmiot, a każdy w inny trochę sposób go traktuje. Cały zaś ten trójlistek daje przybliżony obraz dzisiejszego stanu badań mowy dziecięcej, co dla śledzących postępy psychologji dziecka, wielkie ma znaczenie.

Broszura prof. Appela, jako artykuł, przeznaczony pierwotnie do Encyklopedji Wychowawczej, ma głównie znaczenie informacyjne. Dowiadujemy się z niej, że studja nad mową dziecka wzięły początek jeszcze w XVIII-ym wieku, pierwszy bowiem spisał swe spostrzeżenia nad rozwojem własnego syna Dietrich Tiedemann w r. 1787. Zajmuje on jednak stanowisko odosobnione, gdyż do przedmiotu tego powrócono dopiero w drugiej połowie XIX-go wieku, głównie zaś badanie mowy, jak i cała psychologja dziecka rozwinęła się i doszła do rozkwitu w ostatnich latach 30-tu. Różnych używano metod zarówno przy zbieraniu materjału, jak i przy jego wyjaśnieniu. Prof. Appel w krótkości charakteryzuje te metody: 1) luźne spostrzeżenia nad dziećmi, 2) ciągłe obserwacje, do których naszym zdaniem najlepiejby się nadała utarta

już nazwa „metody bjograficznej, oraz 3) metodę statystyczną“, zajmując wobec nich stanowisko eklektyczne t. j. dowodząc, że one uzupełniają się wzajemnie. Następnie, przechodząc do samego przedmiotu, wyróżnia w rozwoju mowy dziecka trzy okresy: I-y Okres przedwstępny, przygotowawczy od urodzenia do końca 3-go lub 4-go miesiąca, okres bezwiednych odruchów głosowych. II-gi Okres gaworzenia, gdy dziecko wprawdzie jeszcze nie mówi, ale chętnie wymawia różne dźwięki artykułowane i zaczyna rozumiec mowę otoczenia—ten okres ciągnie się mniej więcej do końca 1-go roku życia. III-ci Okres właściwej mowy, gdy dziecko świadomie i celowo wymawia pewne wyrazy. Przy rozbiorze faktów, zapisanych przez różnych badaczy, autor ostrzega przed łatwowiernością rodziców, a nawet wielu uczonych, przypisujących dziecku większą inteligencję, wynalazczość, zdolność uogólnienia, niż ono mieć może przy swym rozwoju mózgu. Jak wiadomo badacze mowy dziecka rozróżniają dwa czynniki w jej rozwoju: *zewnętrzny* t. j. wpływ otoczenia, naśladownictwo i *wewnętrzny* t. j. twórczy, będący wynikiem własnej pomysłowości czy instynktu dziecka; niektórzy np. Ament największą wagę przypisują właśnie tym pierwiastkom intuicyjnym. Przeciwnie prof. Appel uznaje tylko wpływ otoczenia, wszelkie zaś różnice mowy dziecka od mowy dorosłych przypisuje bądź warunkom czysto fizjologicznym, pewnemu automatyzmowi mózgu, nawet gdy dziecko wymyśla nowy wyraz według autora „niema tu żadnej pomysłowości: fala nerwowa sama przez się, siłą inercji, skierowuje się na pewne tory i dziecku bezwiednie, bez żadnego wysiłku woli i uwagi „przychodzi na myśl“ nowy wyraz.“ Łatwo spostrzec, że i to stanowisko jest równie jednostronne, jak przeciwne, ale trzeba przyznać, że trafna a nieraz cięta kry-

tyka prof. Appela pobudzić może zbyt powierzchownych obserwatorów do wnikania w genezę wyrazów dziecka i uchroni niejednego od uogólnień zbyt szybkich. Poza tym znajdziemy tu wiele bardzo trafnych uwag i spostrzeżeń np. co do znaczenia pierwszych wyrazów dziecka, które właściwie stanowią całe zdania: „Dziecko, które zaczyna mówić samo, oznacza wyrazami nie pojedyncze przedmioty, nie własności ich lub czynności, lecz wyraża swój nastrój uczuciowy przyjemny lub nieprzyjemny, ujawnia swe pożądanie, pragnienie, chęć lub niechęć do czegoś. Innemi słowy, pierwsze znaczenia wyrazowe rozwijają się na tle uczucia i woli i stopniowo, później dopiero wkraczają w sferę myślenia, zyskują charakter intelektualny, którego na razie zgoła nie miały.“ Ważna to uwaga zwłaszcza dla pedagogów, którzy przez długie lata pod wpływem wyłącznie intelektualistycznego kierunku całej pedagogiki, mnóstwo objawów duszy dziecięcej tłumaczyli sobie zupełnie fałszywie. Równie sympatyczną jest zachęta do *badania mowy dziecka polskiego*, którą autor wskazuje jako obowiązek społeczny.

Książka prof. Čady inne ma trochę znaczenie. Autor przedsięwziął szersze studjum mowy dziecka, z którego wydaje tylko część I, dotyczącą: *ogólnych zasad rozwoju mowy*, w następnych częściach swej pracy zapowiada rozbiór kwestji specjalnych, związanych z danym przedmiotem. Celem książeczki jest rozbiór krytyczny teorji dotychczasowych, a w następstwie zachęta Czechów do badań oryginalnych. Krytyka dotyczy przeważnie prac nowszych, zwłaszcza Meumann'a, z którego dowodzeniami zestawia i porównywa fakty, podane przez innych pisarzy, zwłaszcza angielskich i amerykańskich, oraz własne spostrzeżenia nad dziećmi czeskiemi, ciekawe dla nas choćby z powodu pokrewieństwa języków. Rzecz cała dzieli się

na kilka rozdziałów, z których każdy stanowi odrębną całość, a mianowicie: pierwszy mówi o metodach badania mowy dziecka, drugi o gaworzeniu, trzeci o pierwszych próbach naśladowania, czwarty o rozumieniu mowy otoczenia, piąty o samodzielnej mowie dziecka, szósty o dalszym rozwoju mowy, a zwłaszcza o budowie zdania. Rozbiór zasad, podanych przez Meumanna dla zajmujących się studjami nad mową dziecka, doprowadza autora do wniosku, że żadna z nich nie da się przyjąć bez zastrzeżeń; wszystkie zaś możnaby zastąpić przez zasadę filozofji Comte'a: „Przedewszystkim stwierdzać fakty t. j. gromadzić materjał mowy dziecięcej, analizować go i klasyfikować; wyjaśnienie jest dziś, jeśli nie zupełnie przedwczesne, to w znacznej części problematyczne.“ Prawdziwą ilustracją tej zasady jest np. usiłowanie wyjaśnienia porządku, w jakim pewne dźwięki następują już w gaworzeniu dziecka. Fryderyk Schultze, znany ze swych prac z dziedziny psychologji porównawczej, dowodził, że istnieje pewne prawo ewolucji dźwięków, według którego dziecko zaczyna od głosek najłatwiejszych, t. j. wymagających najmniejszego wysiłku fizjologicznego. Co się tyczy spółgłosek, to dziecko kolejno przechodzi sześć stadjów: w pierwszym wymawia: p, b, m, f, w, d, n (dźwięki wargowe i językowe), w drugim: l i s, w trzecim: ch i j, w czwartym: sz, w piątym: ł, a najpóźniej ng, k i g (dźwięki gardłowe). *) Prof. Appel, o którego broszurze mówiłam wyżej, nietylko się z tą teorją nie zgadza, lecz przeciwstawia jej wprost przeciwną, teorję prof. Baudouin de Courtenay, według której „uczłowieczenie mowy“ nastąpiło właśnie w drodze ewolucji w odwrotnym kierunku w ten sposób, iż

---

*) Fr. Schultze: Die Sprache des Kindes. Lipsk 1887.

pierwotne głosy krtaniowe zróżniczkowały się kolejno w dźwięki gardłowe, tylno-, średnio- i przednio podniebienne, zębowe, wargowe t. j. że rozwój artykulacji dokonał się od dołu ku górze, od tyłu ku przodowi (organów mownych) od wewnątrz na zewnątrz, nie zaś odwrotnie, jak tego wymaga hipoteza Schultze'go." Prof. Čada zaś, któremu praca prof. Baudouin de Courtenay nie była prawdopodobnie znaną, zbija hipotezę Schultzego za pomocą licznych faktów, stojących z nią w sprzeczności: ani badania Preyera, ani Tracy'ego, ani Meumanna nie potwierdziły tej kolejności, nadto Emil Rzesnitzek, nauczyciel głuchoniemych z Wrocławia, na podstawie dwudziestoletniej obserwacji nad przyswajaniem artykulucji przez dzieci, które nie słyszą, dochodzi do wniosku, że choć wszyscy nauczyciele głuchoniemych mają zalecone rozpoczynać naukę mowy od dźwięków fizjologicznie najłatwiejszych, zasada ta u żadnego prawie z wychowańców nie da się przeprowadzić w zupełności: często dzieci wcześniej wymawiają dźwięki trudniejsze niż łatwiejsze. Różne wpływy się tu krzyżują tak, że nietylko dzieci nie uczą się różnych dźwięków kolejno według stopnia trudności, ale często zapominają wymawiać tego, co już poprzednio umiały. Prof. Čada przytacza ciekawy przykład dziecka czeskiego, które w mowie swej przechodziło od form trudniejszych do łatwiejszych. Dziecko to, mając 1¼ roku, nazwało figurkę aniołka (po czesku: andelíček) wyrazem: *angrla* (*r* słychać było wyraźnie); w wieku lat 3-ch dziecko to już wyrazu tego nie znało, a *r* wymawiało wogóle bardzo niewyraźnie, później zaś anioła (po czesku: *anděl)* oznaczało wyrazem *andej* (t. j. nawet łatwy dźwięk *l* zastąpiło przez *j)*. Nie zgadza się też prof. Čada z twierdzeniem Meumanna, jakoby u dzieci pomiędzy okresem gaworzenia a własnej mowy istniał osobny okres

rozumienia mowy ludzi dorosłych, czemu towarzyszy zupełna „niemota“ dziecka; twierdzi on, że takie zjawisko zdarzać się może tylko wyjątkowo u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, ale normalnie *rozumienie i mówienie samodzielne* są zjawiskami spółczesnemi; jakkolwiek rozumienie może pod względem chronologicznym wyprzedzać wymawianie, pierwsze próby mowy rozwijają się bezpośrednio z uprzedniego gaworzenia. Zgadza się natomiast prof. Čada, równie jak prof. Appel z Meumannem, że pierwsze wyrazy dziecka, jakkolwiek gramatycznie należą do rzeczowników, stanowią całe zdania, wyrażające uczucie lub pożądanie np. wyraz *tata*: raz oznacza radość dziecka, że widzi ojca: innym razem życzenie (chcę iść do taty), a kiedyindziej troskę, tęsknotę, zapytanie (gdzie jest mój tata?); lecz zwraca uwagę, iżby i tego twierdzenia nie uważać za dogmat. mogą być bowiem wypadki, że dziecko swego wyrazu używa istotnie na oznaczenie przedmiotów tak, jak dorośli używają normalnie rzeczowników; dzieje się to mianowicie wtedy, gdy pewien przedmiot budzi *podziw* dziecka, a następnie jego *uwagę*, wyróżnia go więc z pośród innych i określa stosowną nazwą. Można więc mówić tylko słusznie o *przewadze* pierwiastków uczuciowych, jako wybitnej cesze mowy dziecka. Inną jej cechą jest *konkretność*: wszystkie wyrazy dziecka mają pierwiastkowo znaczenie raczej indywidualne niż ogólne t. j. dotyczą zawsze jakiegoś przedmiotu, czynności, czy szczegółu, dostrzeżonego pierwotnie w jednej tylko sytuacji; jeśli zaś dziecko następnie wyraz ten przenosi na inne przedmioty, dzieje się to nie dzięki *uogólnieniu*, jak twierdzili niektórzy badacze, tak wybitni, nawet jak Taine, lecz przez proste kojarzenie wyobrażeń. Z całości przedmiotów według prof. Čady dzieci pierwotnie wyróżniają tylko pewne szczegóły; skoro te szcze-

góły spostrzegą gdzieindziej, stosują do nich ten sam wyraz i przez to często ta sama nazwa oznacza wiele przedmiotów i zjawisk takich nawet, między któremi dorośli nie widzą żadnego podobieństwa. Właściwy proces abstrahowania i tworzenia pojęć pojawia się już na późniejszych stadjach rozwoju mowy t. j. w okresie, którym nie zajmowali się prawie badacze dotychczasowi. Co do tworzenia nowych wyrazów przez dzieci, to prof. Čada nie jest tak bezwzględny, jak prof. Appel, a nadto przytacza wiele ciekawych przykładów z mowy dzieci czeskich np. synek jego 4-letni, zobaczywszy narzędzie żelazne do zgarniania śniegu i zrozumiawszy jego użytek, nadał mu nazwę: *vodhrabovatko* (dosłownie: wodne grabki). Zdaje się, że ta nazwa nie wynikła automatycznie, lecz dowiodła pomysłowości dziecka, a przynajmniej jego spostrzegawczości. Często też owe nowotwory dziecka są niejako dopełnieniem jakiejś luki w jego języku rodowitym; dziecko tworzy wyraz, który w jego języku nie istnieje, ale za to bywa używany w innych językach np. 3½ letni chłopczyk czeski mówił do swego dziadka. „Ty máš cikaro moc *ukoouřeny* — nowotworem był wyraz ostatni, utworzony od czasownika *kouřiti*—palić); tymczasem, jeśliby zdanie to przetłumaczyć na polski: masz cygaro *bardzo upalone* — nie czulibyśmy w nim nic osobliwego. Podobnież, przypuśćmy, jeśli polskie dziecko powie: on *skrzypcuje* (gra na skrzypcach) będzie to jego wynalazek, bo niema tego wyrazu w naszych słownikach, ale niemieckie *geigen* używa się powszechnie. Dążność dziecka do form uproszczonych sprawia, że np. u dzieci czeskich spotykamy czasem wyrazy mocno przypominające język polski lub rosyjski np. dzieci, obserwowane przez prof. Czadę, mówiły: cheu (po czesku: chci=chcę) vyšet, co brzmi *wyszed(ł)* po czesku: *wyjit), přišet*, co brzmi *przyszed(ł)* po czes-

ku: pryjit) počekam—brzmi *poczekam* (zamiast czeskiego *počkam*). Nie było w tych formach wyraźnego wpływu polskiego lub rosyjskiego, ale raczej wpływ języka ludowego, który zachował więcej form dawnych z czasów, gdy języki słowiańskie więcej były zbliżone do siebie, niż dzisiejsza czeszczyzna literacka np. dzisiejszy Czech wykształcony mówi *počkam*, Polak *poczekam*, ale 2½—4-letnie dzieci czeskie używały polskiej formy, ją zaś w Wiśle na Szląsku austryjackim słyszałam nieraz w mowie ludu polskiego formę czeską: *poczkaj*. Widzimy stąd, ile ciekawych szczegółów nietylko dla psychologa, lecz i dla językoznawcy, przyniosłoby badanie mowy dzieci słowiańskich. Naturalnie nie powinniśmy nadawać takim zjawiskom znaczenia jakiegoś cudownego instynktu, poczucia form archaicznych; znaczą one tylko poprostu, że dziecko nowe formy tworzy przez analogję do znanych, gramatyka jego nie ma wyjątków, więc nie uznaje i tych, które wprowadził dalszy rozwój języka. Prawdopodobnie tworzy ono wyrazy tak, jak je tworzyli jego przodkowie, nie troszcząc się bardzo, skąd bierze materjał. Stąd mowa słyszana silny na nie wpływ wywiera, co szczególniej odbija się na mowie dzieci, słyszących prócz własnej mowę obcą. Cytowany już Emil Rzesnitzek przytacza między innemi, że pewna dziewczynka 4-letnia z Górnego Szląska, wychowywana w domu po niemiecku, ale bawiąca się z dziećmi polskiemi mówiła: Das *podobeien* mir (to mi się podoba). Czy dziewczynka, o której mowa, była z pochodzenia Polką, germanizowaną przez własnych rodziców, czy też Niemką na ziemi staropolskiej, o tym nie wspomina autor, który sam pisze po niemiecku, ale nazwisko swe zaczyna od polskiego *Rz*, choć prof. Čada daje do zrozumienia, że właściwie jestto nazwisko czeskie i powinno się pisać: Řezniček. To pewna

jednak, że taka mięszanina języków grozi skażeniem mowy dziecka, i powinnaby być jednym argumentem więcej przeciw wczesnej nauce języków obcych.

I tworzenie zdań przez dzieci stopniowym ulega zmianom; od wyrazów—zdań, o których wyżej była mowa, przechodzi ono do zdań dwuwyrazowych, czasem dwuch rzeczowników np. Mama—tata (mama prosi tatę) wreszcie zaczyna ono budować prawidłowo zdania proste, a wreszcie i złożone. Słuszną uwagę robi prof. Čada że dotychczas ten stopniowy rozwój zdania najdokładniej przedstawiła autorka amerykańska pani *Moore;* tymczasem składnia każdego języka ma swoje specjalne właściwości tak, że z przykładów angielskich, nie można wyprowadzać pewnych wniosków o mowie dzieci innych narodów np. dziecko angielskie w 66-ym tygodniu życia mówi: Papa gone—zamiast Papa *is* gone, opuściło więc tu wyraz środkowy, gdyż konjugacja czasów złożonych jest bardzo trudna — tymczasem dziecko polskie bardzo wcześnie powie prawidłowo: tata wyszedł (może: *wysed)* a zrobi wyrzutnię w jakim innym zdaniu.

Jeżeli dwie broszury wyżej omówione zajmują się przeważnie zestawieniem i krytyką dawniejszych materjałów, to obszerne dzieło małżonków Sternów opiera się całkowicie na samodzielnych studjach autorów nad ich dziećmi i stanowi pierwszą z szeregu zamierzonych monografji, które mają objąć kolejno następujące przedmioty: I Mowa dziecka; II Wspomnienia i wypowiadanie się w pierwszym dzieciństwie; III. Dziecko i obrazek; IV. Zabawy dziecka; V. Rozwój uczucia i woli; VI. Myślenia i pogląd na świat. Monografja o mowie składa się z 3-ch części: pierwsza zawiera materjał faktyczny t. j. spostrzeżenia nad mową dwojga dzieci, druga na podstawie tego materjału odtwarza psychologję mowy dziecięcej, trzecia zaś lin-

gwistykę mowy dziecięcej. Materjał zebrany autorzy zestawiają w sposób chronologiczny i synchronistyczny t. j. notują kolejno każde zrozumiane lub wymówione przez dziecko słówko, następnie zaś zestawiają ilość wyrazów, używanych w danym okresie wieku. Oto kilka faktów z tych ciekawych zestawień. Najstarsza córeczka, Hilda zaczęła mówić, mając 10 miesięcy, lecz w końcu 1-go roku życia używała tylko 8 wyrazów, mając $1\frac{1}{2}$ roku 48, mając 1 rok 8 miesięcy 116, a mając 1 rok 11 miesięcy 275 wyrazów. Tymczasem synek (brat Hildy) wprawdzie pierwsze słowo wymówił już mając 8 miesięcy, lecz mając 1 r. 11 m. używał tylko 50 wyrazów t. j. tyle co dziewczynka mając $^1/_2$ roku, postępy więc chłopca były daleko wolniejsze, co już notował niejeden z badaczy mowy. Co do części mowy, używanych przez dzieci, to u półtorarocznej Hildy znaleziono 23 rzeczowniki, 4 czasowniki, 17 wykrzykników (przeważają więc rzeczowniki i wykrzykniki, wyrazy—zdania o charakterze uczuciowym) w dwa miesiące później używa ona już 73 rzeczowników, 21 czasowników, 28 wykrzykników; choć więc przeważają jeszcze dawne kategorje, ale największy jest przyrost wyrazów, oznaczających czynności; mając 1 rok i 11 miesięcy rzeczowników używa 154, czasowników 56, wykrzykników 36, nadto w mowie jej są już przymiotniki w ilości 11, przysłówki w ilości 14, liczebniki 5 (choć właściwie liczy tylko do trzech) zaimków 4 (zaimka *ja* użyła poraz pierwszy, mając 1 r. $10\frac{1}{2}$ miesięcy) spójnik 1 i przedimek 1—pod koniec drugiego roku zatym dziecko zaczyna dopiero w mowie swej oznaczać pewne cechy i stosunki przedmiotów: w wieku lat $2\frac{1}{2}$ ilość wyrazów tak się zwiększa, że rodzice już nie nadążyli wynotować całego słowniczka, przybywa wówczas sporo przymiotników i tu bardzo ciekawą jest uwaga autora, że

pierwsze przymiotniki dziecka mają przeważnie charakter subjektywny, t. j. oznaczają stany dziecka mówiącego, później dopiero zaczyna ono używać przymiotników w zastosowaniu do przedmiotów, których cechy określa. Wśród zdań dziecka półtorarocznego większość stanowią zdania pytające, następnie idą wykrzyknikowe, najmniej jest opowiadających; pod koniec 2-go roku życia Hilda tworzy przeważnie zdania dwuwyrazowe (najczęściej zestawia dwa rzeczowniki) później zaczyna wyliczać przedmioty np. co chce, aby jej podano, narysowano, wycięto z papieru, potym dopiero zaczyna używać czasownika jako orzeczenia, dodając do niego dopełnienie; mając 2 i pół roku tworzy już zdania złożone, składające się ze spółrzędnych bez żadnego połączenia lub połączone spójnikiem *i*; w 4-ym roku życia jednak przyswaja sobie różne formy zdań podrzędnych z nadzwyczajną szybkością—co przekonywa, że niesłusznie niektórzy autorzy książek dla dzieci unikają zdań złożonych nawet w czytankach dla 7 letnich. Tworzenie wyrazów i upodobanie w ich wymyśleniu pojawia się w końcu 4-go roku; mając lat 3 i 9 miesięcy, Hilda nawet wymyśla sobie odrębny język, w którym opowiada długie historje niezrozumiałe dla otoczenia.

Wogóle przedłużając swe badania poza rok 3-ci, Stern daje dużo nowego materjału co do dalszego rozwoju mowy dziecka np. co do zdań pytających. Pojawiają się one wcześnie, lecz często pytającym jest raczej sens zdania, niż jego forma; pytanie: *co? kto? gdzie?* są częste już w końcu 2-go roku życia; pierwsze pytanie: *dlaczego?* pojawiają się w końcu 3-go lub na początku 4-go roku życia; najpóźniejsze zaś są pytania, dotyczące czasu (kiedy?): wogóle pojęcie czasu późno się u dzieci wytwarza, stąd: przysłówki miejsca *tu*, *tam* pojawiają się wcześniej od przysłówków czasu, a z wyrazami *dziś, jutro,*

wczoraj dziecko jeszcze w 4-ym roku nie może sobie poradzić.

Wyszlibyśmy jednak z założenia, gdybyśmy chcieli wszystkie ciekawe obserwacje Sternów przytoczyć; a streszczenie całej ich książki, gdzie materjał dotyczący własnych dzieci, nietylko analizują lecz zestawiają porównawczo z danemi, w pracach poprzednich badaczy, zmusiłoby nas do powtórzenia mnóstwa rzeczy wspomnianych już wyżej. Poprzestajemy więc na tym pobieżnym rzucie oka, a jeśliśmy dali choć przybliżone pojęcie o kwestjach, związanych z badaniem mowy driecka, jeśliśmy naszych czytelników do studjów nad dzieckiem polskim zachęcili, cel nasz będzie osiągnięty, a zachętę naszą poprzemy chyba najlepiej słowami autorki, wielkiej poetki i myślicielki zarazem, która jeszcze w r. 1875, więc przeszło lat trzydzieści temu, na znaczenie pierwszych lat 7-miu dla rozwoju mowy dziecka zwracała uwagę:

„Ileż to razy bawimy się wesołym szczebiotem jakiegoś maleństwa, które w najdziwaczniejszy sposób mnóstwem spójników, przysłówków, niespodzianych rzeczowników, częstokroć mowę swoją na chybi-trafi przyozdabia.—Czy ci smakuje bułeczka? a to *właśnie* zjadłem. Gdzie siostrzyczka twoja? *Owszem* w domu została.—Każda matka zapewne przypomina sobie pełno podobnych wyrażeń i niejeden ojciec śmiał się z nich zapewne—była to jednak owa pierwsza samodzielna praca duchowa, od pamięci wyższa i trudniejsza, był-to współznacznik szukania rzeczywistej, umysłowej wartości wyrazu. Nie można stanowczo oznaczyć chwili, kiedy do niej przychodzi, to pewna, że po jakimś przeciągu czasu i *właśnie* i *owszem* i różne podobne określniki zaczynają bardzo stosownie być używane. Między 5-ym a 7-ym rokiem daje się nowy niedostatek i tuż nowe zarobkowanie spostrzegać. Dziec-

ko posługuje się właściwemi wyrazami, lecz te wyrazy plączą mu się i zestawiają w szyk dla nas starszych zupełnie niezwykły. „Ja się bym napił wody.“ „Stąd idź sobie.“ „Z masłem chleba proszę“ i t. p. Błędy te i stopniowe również jak pierwej nieznaczne ich poprawianie świadczą o najważniejszej czynności umysłowej wytwarzania się władzy, która jest koroną władz ducha ludzkiego, wschodem słońca rozumu, bo jest pierwszym uporządkowaniem luźnych wyobrażeń— pierwszą próbą dobrania stosownego ładu do myśli— pierwszą jej logiką.“ *)

Aniela Szycówna.

---

*) Narcyza Żmichowska. O wychowaniu początkowym.

Zdolni i niezdolni w szkole.

Nauczanie zbiorowe, a szkolne w szczególności, ma to do siebie, że nauczający nigdy nie ma do czynienia z jednolitym składem uczniów pod względem ich umysłowości. Szary tłum 40 głów chłopięcych, drgający z trudem krępowanym życiem na ławkach szkolnych podczas najciekawszej i z największym zajęciem słuchanej przez klasę lekcji przedstawia ogromną skalę umysłowości, rozwoju, uzdolnień, skłonności, upodobań, żywszych i mniej żywych temperamentów, głębszych lub bardziej powierzchownych zastanowień się i t. d. Gdybyśmy zdołali tłum ten posadzić na ławkach podług skali, jaką indywidualności poszczególnych jednostek przedstawiają, i sądzili, że teraz właśnie ułatwiliśmy sobie panowanie nad tą zbiorową umysłowością, jeszczebyśmy się zawiedli. Na najbliższej bowiem lekcji innego przedmiotu okazałoby się, że do jednostek poszczególnych należy stosować skalę zgoła inną, czyli że wszystkich uczniów podług skali dla tego przedmiotu należy posadzić zupełnie inaczej.

Nauczyciel każdego przedmiotu, aczkolwiek nie zajmuje się rozsadzaniem uczni w sposób powyższy, musi jednak znać swoich uczniów jaknajlepiej, musi wie-

dzieć, jaki stopień skali któremu z nich odpowiada, jeżeli chce nauczać ze skutkiem jaknajlepszym, a właściwie ze stanowiska pedagogicznego normalnym. Przyznać potrzeba, że w rzadkich względnie wypadkach nauczyciel posiada dokładne i wszechstronne wyobrażenie o każdym ze swoich uczniów. Staje temu na przeszkodzie to znaczna ich liczba, to mała ilość godzin wykładowych w klasie, to wreszcie, i co najważniejsza może, wielce niestały charakter tego materjału, z którym nauczyciel ma do czynienia. Uczeń jest rzeczą żywą, jest wielkością zmienną i to z dnia na dzień niekiedy. Zdarza się, że ucznia, który przez długi czas nie pojmował najprostszego wykładu, nie robił żadnych postępów, był już na skraju zwątpienia i zniechęcenia, coś, jakiś wykład, jakieś zajrzenie w sposobnej chwili do książki, jakaś rozmowa z kolegami nagle oświeci, rozjaśniając mu snopami światła rzuconemi wstecz wszystko, co dotąd było dlań niedostępne i niezrozumiałe. W takich chwilach rodzą się zamiłowania i upodobania do pewnych przedmiotów, niepojętność i niezdolność zamieniają się w lotność i w łapczywość poprostu przyswajania wiedzy.

Położenie nauczyciela, który stoi wobec mało sobie znanego, żywego i zmiennego materjału uczniów, jest nader trudne. Zakres i poziom jego wykładu może być taki lub owaki, ale tylko jeden. Jakimkolwlek będzie, zawsze znajdą się uczniowie, dla których będzie on niedostępny i trudny, i prawie zawsze znajdą się tacy, którzy poziom ten już przekroczyli. To ostatnie występuje najczęściej, rzec można przy nauczaniu języków obcych, co do których niektórzy uczniowie przynoszą z domu duże zaawansowanie. Upodobania i zdolności zastępują przygotowanie w stosunku do przedmiotów innych. Zachodzi pytanie, jakiej kategorji uczniów winien odpowiadać poziom wykładu, i czy po-

winien on być dostosowany do umysłowości przeciętnej uczniów.

Przed daniem odpowiedzi na to pytanie zastanówmy się jednak jeszcze nad położeniem uczniów i całej klasy wobec wykładu. Rozpatrzmy trzy wypadki: 1) gdy poziom wykładu jest za nizki, 2) gdy odpowiada uczniom przeciętnym i 3) gdy jest za wysoki. Przy nizkim poziomie wykładów—dostosowanym do umysłowości nierozwiniętych, leniwych, nieprzygotowanych i niezdolnych, nie mówiąc już o tym, że nauczyciel stanowczo chybia swego celu—nauczania i rozwijania—sytuacja całej klasy staje się opłakaną. Większości uczniów wykład nie zajmuje: jest on powtarzaniem i wyjaśnianiem rzeczy znanych, uczniowie więc się nudzą, a co zatym zniechęcają do przedmiotu i nawet, gdy w końcu poziom wykładu z czasem zostaje podniesionym, przedmiot lekceważą. Nudząc się na lekcjach, nie mogą oni panować nad swą żywością i temperamentami, sprawiają w klasie szmer i nieład, przeszkadzają i nauczycielowi i swym niezdolnym kolegom i doprowadzają do tego, że śród strofowań i nieporządku lekcje idą jedna po drugiej na marne. Nizki poziom nauczania, powodując zresztą ujemną opinję zakładu naukowego, jest metodą najfatalniejszą w skutkach: nie rozwija on niezdolnych, czy nieprzygotowanych, a działa zabójczo na umysłowość zdolnych — niweluje ją, tępiąc indywidualność.

Należy tu zaznaczyć nawiasem, że bardzo wiele najnowożytniejszych metod nauczania, mających na celu jaknajwiększe udostępnienie i ułatwienie nauki—branie jej bez trudu—jest obliczonych na umysłowości słabe, wątłe, bierne. Jakkolwiek tedy stosowanie tych metod jest zdobyczą pedagogji, nauczyciel jednak, zgodnie z wyłożonym powyżej, pamiętać powinien, że wol-

no mu zapuszczać się w subtelności metodyczne o tyle tylko, o ile to jest potrzebne do zrozumienia wykładu przez klasę i że nie wolno mu zanudzać klasy „metodą“, jeżeli ta nic już nowego dać klasie nie może I to bowiem będzie zabijaniem umysłowości.

Przypuśćmy teraz, że poziom wykładu jest przeciętny. Dla uczniów niezdolnych i nieprzygotowanych przedstawia on duże trudności, z któremi walcząc, mogą oni niekiedy wychodzić zwycięsko, niekiedy zaś, i to częściej w warunkach obecnych, zmuszeni zostają studjować rzecz po raz wtóry *ab ovo*. Zostają tedy na drugi rok, co niewątpliwie pociąga za sobą często skutki ujemne dla rozwoju i charakteru ucznia, zwłaszcza, gdy uczeń zmuszony jest przechodzić po raz drugi kurs tych przedmiotów, w których robił postępy zadawalające.

Uczniowie przeciętni na kursie takim wychodzą względnie dobrze; pilni i staranni rozwijają się i postępują, nie wychodząc jednak poza przeciętność, leniwsi łatwo ulegają cofaniu i przechodzą do kategorji niższych od przeciętnej. Kurs taki jednak nie podnosi poziomu klasy. Uczniowie wybitniejsi, jak i podczas niskiego poziomu wykładów, nudzą się i ledwie gdzieniegdzie znajdują dla się okruch pożądany. Nie znajdując strawy dla siebie, rzucają się do czytania i samokształcenia i zaniedbują szkołę, która ich nie zadawalnia, lub szukają innej „lepszej“ szkoły, jak to czynią uczniowie szkół prowincjonalnych. Umysłowości i w tym razie niwelują się, indywidualność nie ulega rozbudzeniu, i szkoła stwarza umysłowości szablonowe. Wykład o poziomie przeciętnym ma jeszcze jedną słabą stronę. Nie można w nim powiedzieć ani za wiele, ani za mało. Są nauczyciele odważający i odmierzający swój wykład na gramy i centymetry, czyniąc go przez to rodzajem katechizmu naukowego. Traktowanie takie nauki wywiera ten skutek ujemny, że za-

uczeń nie był zniechęcony skalą wymagań, aby każdy znalazł śród podawanego materjału swoją własność. Szybko orjentujący się w powyższym nauczyciel nigdy nie będzie się kierował w wymaganiach całokształtem wyłożonego materjału i nie będzie dopasowywał wykładu do uczniów przeciętnych lub słabych. Może on być zupełnie spokojnym, że uczniowie zdolni i rozmiłowani w przedmiocie wezmą z wykładu bez wszelkiego przymusu i pilnowania najwięcej — i jeżeli nie balastu naukowego, to w każdym razie materjału rozwojowego. Na ten materjał rozwojowy skieruje nauczyciel uwagę uczniów przeciętnych, od słabych będzie żądał określonego minimum wiadomości i rozumowania. Jestem tego zdania, że tylko w takim traktowaniu nauczania szkolnego kryje się rozwiązanie tajemnicy: 1-o wysokiego poziomu szkoły wogóle polegającego na wydawaniu dzielnych umysłowości całkowicie rozwiniętych i wysokiego poziomu umysłowości przeciętnych: 2-o tajemnicy rozwoju indywidualności umysłowych, ich rozbudzania i hodowania, które powinno stać się zadaniem szkoły, zastępując jej często niwelacyjne działanie.

W dobrej szkole powinien czuć się dobrze nie tylko uczeń przeciętny, ale i uczeń dobry, i wybitny, i uczeń słaby, i niezdolny lub leniwy. Wybitny powinien znajdować dla siebie dostateczną ilość strawy umysłowej i nie szukać jej poza szkołą, przeciętny powinien mieć w swych wybitniejszych kolegach bodziec do wzmożonych wysiłków umysłowych, które jedynie przyśpieszyć mogą jego rozwój. Jest rzeczą nauczyciela, aby słaby i leniwy, czując się w atmosferze zapału i pracy, zwolna zatracał swe lenistwo i czuł, że i on znosi swą daninę do ogólnego postępu klasy. Nauczyciel też nigdy nie powinien spuszczać

z oka i pamięci tego, że zadaniem jego w szkole średniej jest nie tyle wyposażenie uczniów w naukowy balast, co w materjał rozwojowy. Szkoła średnia bowiem dawać powinna wiedzę tylko o tyle, o ile przygotowywa umysł do samodzielnego zdobywania wiedzy i budowania życia.

J. Grodecki.

Matka czy specjalistka?

Niezmiernie często spotykamy się dziś z następującym rozumowaniem: „Zupełnie niesłusznie zwalamy na wszystkie kobiety obowiązek wychowywania dzieci, kładąc nacisk na doniosłość ich roli pedagogicznej. Pominąwszy to, że nie wszystkie zostają matkami, sama okoliczność, że ta lub owa urodziła dziecko, bynajmniej jeszcze nie kwalifikuje jej do roli wychowawczyni. Po pierwsze: może do niej nie posiadać wrodzonych zdolności, po drugie: przeważnie braknie jej odpowiedniego wykształcenia. Jeżeli zaś wszyscy uznajemy, że wychowanie jest pracą ważną i odpowiedzialną, winniśmy wymagać, by się do niej brali tylko ludzie odpowiednio przygotowani, tylko specjaliści, a nie pierwszy lepszy, tak jak pierwszemu lepszemu nie pozwalamy budować mostów lub leczyć chorych!“

Rozumowanie to jest, na ogół biorąc, bardzo przekonywające i cieszy się niemałą popularnością. Jak zwykle bywa — czerpie ono swą popularność stąd, że jest dogodne, że trafia w żywo odczuwane potrzeby pewnych grup społecznych, że harmonizuje z interesem chwili. Ułatwia ono stanowisko feministek wobec stawianych im zarzutów, ułatwia także ominięcie trudności, nastręczających się przy stosowaniu do faktów

życiowych doktryny socjalistycznej. Zrównanie zupełne warunków życia kobiety z warunkami życia mężczyzny możliwym jest tylko przy negowaniu macierzyństwa jako momentu decydującego w położeniu kobiety. Uwzględniwszy więc kilkotygodniowe wyjątki, narzucone przez przyrodę samą w sposób niezaprzeczalny — wszystkie prawa, obowiązki i zwyczaje obu płci można całkowicie upodobnić przez proste usunięcie matki z systemu wychowawczego i zastąpienie jej przez pracowników wykwalifikowanych.

Podział pracy i specjalizacja podstawą organizacji pracy i jej udoskonalenia. Zamiast zatrudniać miljony ludzi szyciem ubrania dla samych siebie, lepiej powierzyć tę pracę dziesiątkom tysięcy krawców, którzy to zrobią szybciej i dokładniej. Zamiast zatrudniać miljony matek wychowywaniem własnych dzieci, lepiej oddać je na wychowanie pewnej ilości specjalistok, a matkom dać robotę w polu, fabryce, kantorze, na poczcie lub przy telefonach.

Niestety, życie nie jest tak proste jak doktryna, a jego zagadnienia znacznie trudniejsze do rozwiązania niż równanie algebraiczne. Zamiast ściśle określonych wielkości i stosunków, mamy tu wielką różnorodność faktów, a miary i szablony, całkiem wystarczające dla pewnej dziedziny zjawisk, przeniesione na inną, okazują się zupełnie bezwartościowe.

Pomiędzy wychowywaniem dzieci, szyciem sukien, budowaniem mostów i łączeniem aparatów telefonicznych istnieje tylko ta analogja, że wszystko to jest pracą, którą można wykonać źle lub dobrze, z lepszym lub gorszym rezultatem. Już kwestja przygotowania się do danej pracy w każdym z tych wypadków przedstawia się zupełnie inaczej. Gdy w jednym polega ono na studjach naukowych, w innych na informacjach i ćwiczeniu, w pierwszym, to jest w wy-

chowywania dzieci, wszystko to nie jest czynnikiem rozstrzygającym. Co innego jest wiedzieć, a co innego umieć. Ani zgłębienie całej literatury pedagogicznej nie stanowi najmniejszej gwarancji, ani też praktyka. Ten, kto już wychował liczną gromadę dzieci, nie staje się przez to samo dobrym wychowawcą, a kto choć kilkoro wychował dobrze, nie zawsze dobrze wychowa każde. Co więcej: wartość pracy w każdym z tych powyżej przytoczonych wypadków podlegać może ścisłej objektywnej ocenie. Budowa mostu nie może być zła z pewnego punktu widzenia, a dobra z innego; tak samo robota sukni, ani czynność telefonistki. Wprost przeciwnie rzeczy się mają z wychowaniem.

Ileż razy słyszymy w dyskusjach o metodach wychowania argument czysto osobisty: „Wiem, że ten system jest dobry, bo tak mnie wychowali moi rodzice.“ Grzeczność towarzyska uniemożliwia odparcie tego argumentu prostą uwagą: „Ależ, mój panie, to właśnie dowód, że system nic nie wart.“

O wartości pewnego kierunku wychowania mogą decydować tylko jego rezultaty, ale jak oceniać wartość rezultatów, to jest dojrzałych ludzi, wyhodowanych pod jego wpływem? Trudność pozostaje ta sama, czy weźmiemy pod uwagę fakty indywidualne czy materjał statystyczny. Czy Napoleon Bonaparte, Bismarck, Garibaldi, Slowacki, George Sand i t. p. byli źle czy dobrze wychowani, pozostanie zawsze kwestją sporną, rozstrzyganą czysto indywidualnie. Większość ojców i matek pragnęłaby dla swych dzieci ich talentu, sławy, zasług, jest jednak rzeczą wątpliwą, czy *wielkość* w jakimkolwiek kierunku da się osiągnąć przez wychowanie. Natomiast każdy z powyżej przytoczonych ludzi miał także rysy indywidualne mniej pożądane, które możnaby usterkom wychowania przy-

pisać. Jeżeli zamiast ludzi wyjątkowych weźmiemy wiązankę różnych pospolitych Iksów i Igreków, to zagadnienie bynajmniej nie przestaje być spornym. Przeciwnie, tymbardziej okaże się wątpliwym, że rysy dodatnie są tam równie miłe jak rysy ujemne. Inne cechy charakterystyczne posiada wychowanie w Niemczech, we Francji, w Stanach Zjednoczonych; inne zalety i inne wady. Przy bliższym wejrzeniu w sprawę okaże się zapewne, że każde społeczeństwo jest, na ogół biorąc, równie silnie przywiązane do tych wad i zalet, czyli do wad i zalet narodowego charakteru— co właściwie na jedno wychodzi.

Krytyka, dyskusje, argumenty—nic w tym nie zmienią. Chcąc zreformować wychowanie w danym społeczeństwie, trzeba zreformować jego obyczaje, poglądy, dążenia, a to samo co do społeczeństw odnosi się w równej mierze do rodzin i jednostek. Kierunek wychowania nie jest niczym odrębnym od kierunku życia, mądrość pedagogiczna od mądrości życiowej.

Umiejętność wychowywania nie jest żadną umiejętnością techniczną; ażeby ją posiąść, nie wystarcza wtajemniczyć się w pewną ilość środków i sposobów, lub wyuczyć się szeregu usankcjonowanych recept dla zaaplikowania ich w ściśle określonych wypadkach. Życie drwi z wszelkich wychowawczych szablonów i obraca w niwecz wszelką sztuczność, nie uwzględniającą zmienności i rozmaitości jego zjawisk. Najznakomitsze zasady wychowawcze, wygłoszone przez człowieka, który życie całe poświęcił badaniu i zgłębianiu pedagogicznych zagadnień, mogą zostać spaczone, zwichnięte lub wprost okazać się bezużyteczne w zastosowaniu do wielu poszczególnych wypadków praktyki wychowawczej i to nie dla tego, ażeby zostały źle zrozumiane, by wychowawcom, którzy je stosują, zbywało na pedagogicznym wykształceniu, lecz dla-

tego, że nie są oni tym typem ludzi, którzyby dane zasady w życie, a więc i w wychowanie wcielić mogli. Najsilniejszym czynnikiem wychowawczym będzie zawsze wpływ osobisty natury dojrzałej na rozwijającą się naturę dziecięcą. Moje poglądy i zwyczaje, mój temperament i nastrój uczuciowy, mój stosunek do ludzi i faktów, mój rodzaj pracy, tryb życia, środowisko, w którym się obracam, a nawet mój humor, głos, styl i zwroty mowy—są to moje własne środki i sposoby wychowawcze, one decydują o sile i kierunku mego wpływu na dziatwę, powierzoną mej opiece. Mogę i powinnam w postępowaniu mym z dziećmi stosować się do wskazówek naukowych, mogę i powinnam korzystać z nich dla orjentowania się w zagadnieniach pedagogicznych, słowem, moja działalność wychowawcza powinna być uświadomioną i oświeconą, a nie bezmyślną i czysto instynktowną. To decyduje o tym, czy wpływ mój będzie skutecznym, czy moje cele osiągnięte zostaną.

Nikt jednak nie może żądać ani spodziewać się, bym dzieci wychowywała w kierunku cudzych a nie własnych ideałów i dążeń, bym je prowadziła tam, dokąd sama nie idę, bym otwierała ich dusze na sferę zjawisk i wrażeń niedostępnych lub nieistniejących dla mnie samej. Jako wychowawczyni-specjalistka czy matka—nie mogę się wyzbyć swej indywidualności, nie mogę przestać być sobą, gdybym zaś mogła się stać jakimś bezosobowym automatem do wykonywania pedagogicznych przepisów,—wtedy naprawdę straciłabym już wszelkie kwalifikacje pedagogiczne. Nie może bowiem być dobrym wychowawcą, kto nie jest w najpełniejszym znaczeniu tego słowa człowiekiem.

Teoretyczne wykształcenie pedagogiczne można ocenić z pewną przybliżoną ścisłością i objektywizmem; znacznie trudniej jednak przychodzi ocena kwa-

lifikacji praktycznych, tego, co bądźcobądź decyduje o wartości wychowania. W ocenie takiej nieuchronnie musimy być subjektywni.

Gdyby mnie zapytano, czy dana osoba posiada dostateczne uzdolnienie na specjalistkę, którejby wychowanie dzieci powierzyć można, w pierwszym rzędzie naturalnie zwróciłabym uwagę na jej stosunek do dzieci. Czy lubi dzieci i rozumie je, czy ją dzieci lubią, szanują, czy jej ufają i chętnie stosują się do jej woli? Wszystko to jednak, wyznaję, byłyby kwestje formalne—a więc drugorzędne. Pierwszorzędne znaczenie miałoby pytanie, jak użyje wpływu, jaki posiada? jakie zalety lub wady dzieci od niej przejąć mogą? słowem, jaki typ człowieka ona sama przedstawia, a potym, czy mnie się ten typ ludzki podoba czy nie, czy pragnęłabym temu właśnie kierunkowi własne dzieci poddać. Otóż niezmiernie często zdarzyć się może i zdarza w rzeczywistości, że doskonały wychowawca z pewnego punktu widzenia dla moich dzieci, z mojego, byłby wychowawcą wcale niepożądanym a nawet niebezpiecznym.

Mogłabym się dla dzieci obawiać egzaltacji, którą ktoś inny nazwie uczuciowością, marzycielstwa lub mistycyzmu, które ktoś nazwie podniosłością lub głębią ducha, wyrachowania, nazywanego przez innych praktycznością, obłudy, cenionej jako takt towarzyski i ogłada i t. p. Jakże często rodzice, którzy nie mogą lub nie chcą osobiście zająć się wychowaniem swych dzieci, skarżą się na pedagogów bardzo cenionych i sławianych, którym je powierzyli! Te skargi nie są wyjątkiem lecz nieomal regułą, a jednak jakże są często nieuzasadnione! Płyną one zawsze z tego samego nieporozumienia. Z chwilą, gdy dzieci moje powierzam obcej osobie, muszę się pogodzić z faktem, że nie będą one wychowane wedle mojej myśli, że du-

chowo przestają być mojemi dziećmi. Muszę też być przygotowana na odkrywanie w nich w przyszłości obcych mi—a często, dlatego że obcych—niesympatycznych dla mnie cech charakteru lub umysłu. Niedawno słyszałam, że rodzice bardzo radykalnych przekonań skarżyli się na przełożoną pensji, na której umieścili swą córkę, że nie zapobiegła rozwijaniu się pobożności i mistycyzmu ich dziecka. Ta dziewczynka nie jest przecież jedyną wychowanką danego zakładu. Może inne matki i ojcowie pensjonarek ze swej strony ubolewają, że w ich dzieciach uczucia religijne są niedostatecznie podtrzymywane, ale czyż może przełożona każde dziecko wychowywać inaczej zależnie od życzeń i przekonań rodziców?

Z drugiej strony, czy dobrze byłoby wszystkie dzieci bez różnicy poddawać jednemu kierunkowi wychowania, wynalezionemu przez uprzywilejowanych specjalistów, a opatentowaniem przez oficjalne organa wychowania publicznego?

Wychowywanie przez specjalistów musiałoby być z konieczności wychowaniem gromadnym, koszarowym. Internat musiałby zastąpić dom rodzinny. Kierowniczka zakładu miałaby kilkudziesięciu dzieciom zastąpić ich rodzoną matkę i to co rok pewnej ilości nowych dzieci. Stanowczo przeczę, aby najniepospolitszy genjusz pedagogiczny mógł zastąpić matkę kilkudziesięciu dzieciom na raz, a kilkuset lub tysiącom kolejno. Jest absolutnym niepodobieństwem dla jednej duszy ludzkiej poznać, przeniknąć, zrozumieć—a last not least—pokochać taki tłum dusz dziecięcych. To też doświadczenie okazuje, że wychowanie w internatach nawet nie da się porównać do wychowania w rodzinie. Jestto wychowanie bez matki, a nie z jedną wspólną dla wszystkich *nad-matką*, wychowanie nieomal pozbawione bezpośredniego wpływu indywidualnego. Obowią-

zek sprawiedliwości, bezstronności, przedmiotowości wyklucza z niego wszystkie czynniki subjektywne—to jest najpotężniejsze i nie zastąpione. Nie ludzie—lecz przepisy i reguły wychowują dzieci, a choć takie bezosobowe wychowanie może być doskonałym uzupełnieniem wychowania osobistego domowego, ale go żadną miarą nie zastąpi.

Czyż ktokolwiek z mężczyzn lub kobiet, wychowanych bez matki, nie miał i w dzieciństwie i w dalszym życiu tysiąca powodów do ubolewania nad tą krzywdą losową?!

Wyjątek stanowią ci tylko, którym przybrana matka zastąpiła własną. Nie ulega wątpliwości, że obok macierzyństwa fizjologicznego może istnieć macierzyństwo duchowe i że nazwa matki należy się nie tej kobiecie, która urodziła i porzuciła dziecko, lecz tej, która je wychowała. Jednakże, gdy mowa o wyręczaniu matek przez specjalistki, chodzi przecież nie o zamianę dzieci, lecz o koncentrację wychowania, a taka koncentracja — moim zdaniem—jest szkodliwa. Naturalnie nie mówię tu o nauczaniu. Rzecznicy systemu koncentracji zwykle czerpią oparcie dla swej teorji w praktyce nauczycielskiej. Ponieważ dziś już nikt nie wymaga, aby matki same uczyły swe dzieci czytania i pisania, fizyki i matematyki, łaciny i historji—w przyszłości nikt od nich wymagać nie będzie, aby uczyły je porządku lub cierpliwości, miłości bliźniego lub odwagi. Wszystkie te zadania, całą pracę wychowawczą, włącznie z zabawą, czytaniem, życiem towarzyskim i kulturą estetyczną, przejmie na siebie szkoła. Sądzę, że obecni myślący i sumienni kierownicy szkół coraz częściej miewają wątpliwości, czy szkoła już dziś włożonym na nią zadaniom wychowawczym wogóle podołać może, tym więcej zaś, czy może się podjąć jeszcze nowych.

Sądzę też, że wszystko, co wyżej powiedziałam, już dostatecznie wykazuje olbrzymią różnicę, jaka zachodzi między wychowywaniem a nauczaniem. Uzdolnienie nauczyciela matematyki lub historji nie polega wyłącznie na znajomości przedmiotu i wymaga także pewnej znajomości natury umysłów dziecięcych i umiejętności przystosowania się do nich, ale może doskonale godzić się z różnemi rodzajami temperamentu, poglądów, przyzwyczajeń i być zupełnie odpowiednim dla najróżnorodniejszego rodzaju uczniów. Sympatja uczniów i uczennic może ułatwiać pracę nauczającemu specjaliście, ale nie jest bynajmniej czynnikiem niezbędnym, a zaufania wymaga się tylko specjalnie dotyczącego danej grupy wiadomości.

Dzieci doskonale odczuwają tę różnicę i nieraz zapalają się do wykładów osoby, której mimo to nie obrałyby za swą powiernicę i starszą przyjaciółkę. Nauczanie jest tylko cząstką wychowania; wyręczać nas w nim może bardzo dobrze osoba, żyjąca na ogół w świecie pojęć całkiem odmiennym od naszego, a korzystanie z jej pomocy może w pewnych wypadkach wcale nie krzyżować naszych dążeń wychowawczych— zwłaszcza póty, póki poza różnorodnemi wpływami kilku lub wielu osób nauczających istnieje pewien stały wpływ ogólno wychowawczy, który z nich tworzy jakąś syntezę, potęgując jedne czynniki, a neutralizując inne. Rolę tę może i powinien grać wpływ domu i rodziny, ściślej mówiąc—wpływ matki.

Obok nauczycieli kaligrafji i gimnastyki, historji, muzyki, przyrody, języków i t. p. musi być ktoś— kto czuwa nad całością rozwoju jednostki, kto ma specjalnie na oku nie wartość kształcącą programu, lecz życie indywidualne poddanego temu programowi dziecka.

Można to lepiej objaśnić w stosunku do wycho-

wania fizycznego, Medycyna i hygjena to są również niewątpliwie specjalności i najbardziej kochająca matka nie zastąpi dziecku lekarza; nie mniej i lekarz nie zastąpi matki. Nie może ona złożyć na niego obowiązku fizycznego wychowania lub liczyć, żo stałe wizyty lekarza domowego zwolnią ją od czuwania nad zdrowiem dziecka. Jego teoretyczne wskazówki będą zupełnie bezowocne, jeżeli ona nie będzie umiała się orjentować w stanie fizycznym swych dzieci, w warunkach, w jakich się rozwijają. Zdolności wychowawcze niekiedy wyczerpują się z wiekiem.

Kobiety, które dobrze wychowały własne dzieci, czasem bardzo źle wychowują wnuczęta, a przełożone pensji lub nauczycielki, które za młodu doskonale spełniały swoje zadania, w miarę posuwania się w lata i doświadczenie, zatracają zdolność kierowania młodemi charakterami, stają się dla nich obce, a czasem nienawistne. Rutyna bynajmniej nie zastępuje tego, co pozwolę sobie nazwać natchnieniem, zestawiając tu działalność wychowawczą z twórczością artystyczną. Pedagog musi istotnie posiadać „le feu sacré“, z którego bierze początek intuicja psychologiczna, wnikająca w różne stany wewnętrzne wychowywanych dzieci.

Zdaje się, że i tu mamy do czynienia z pewną wskazówką przyrody. Między wychowańcem a wychowawcą nie może istnieć tak wielki przedział wieku, któryby się stawał nieprzebytą przepaścią. Dzisiejszych dzieci nie powinien wychowywać przedwczorajszy człowiek, a to jest nieraz najwłaściwszą odpowiedzią na skargi starych pedagogów, narzekających gorzko na „dzisiejszą“ młodzież.

Mimo więc wszelkich najdalej idących reformatorskich dążeń musimy się jednak nieraz godzić na potwierdzanie starych choć zmodyfikowanych zasad. Nie wynaleźliśmy dotychczas sposobu zastąpienia matki

jakąkolwiek instytucją, choćby to było pożądane ze względów ekonomicznych lub politycznych, a przeciw wszelkim w tym kierunku nowatorstwom pedagogja— do obecnej chwili protestować musi.

Nie można nakręcać faktów do teorji. Okoliczność, że matki na ogół biorąc, nie umieją wychowywać swych dzieci bynajmniej nie prowadzi do wniosku odbierania im dzieci, nie unormuje zgodnie z zasadami hygjeny ich zajęć i wypoczynku, ich ubrania i odżywiania. I to właśnie jest istotną pracą wychowawczą; nie teoretyczne formułowanie zasad lecz zastosowanie ich w praktyce. Zupełnie taki sam stosunek jak między hygjeną a wychowaniem fizycznem zachodzi między pedagogją a wychowaniem w ogóle. Jedynym punktem wyjścia jest nie powierzanie dzieci specjalistom (hygienistom czy pedagogom) lecz teoretyczne kształcenie matek.

W tym punkcie rzecznicy specjalizacji znajdują nowy argument: Jak nie każdy człowiek posiada słuch muzyczny i może się wykształcić na muzyka, tak nie każda kobieta posiada talent pedagogiczny i może się wykształcić na wychowawczynię. To zaś, co przypisywano instynktowi macierzyńskiemu, okazało się notorycznie bajką. Nie ten zatym jest powołany do wychowania dziecka, kto je urodził, lecz ten kogo natura specjalną wyposażyła zdolnością.

Nawiasowo zwrócę uwagę na to, że i słuch muzyczny zawarunkowany jest pewnemi organicznemi właściwościami, a dziedziczność wielu uzdolnień umysłowych pozwala przypuszczać, że odpowiadają im pewne cechy ustrojowe. Wobec tego wolno chyba mniemać, że macierzyństwo fizjologiczne stwarza podatny grunt do rozwoju duchowego macierzyństwa. Inna rzecz, że te przyrodzone instynkty mogą być przez wychowanie i warunki życia stłumione lub zwyro-

dniałe. Pytanie jednak, czy mielibyśmy w ogóle tak znaczny procent matek wyrodnych, gdyby warunki społeczne, obyczajowe i ekonomiczne nie zabijały matki w kobiecie. Bajką jest nieomylność instynktu macierzyńskiego, ale nie sam instynkt macierzyński. Niejedna z tych, co z rozkoszą oddaje się wychowaniu dzieci, nie podjęłaby się wychowania cudzych, tak samo jak najtroskliwiej czuwająca nad blizkiemi sobie choremi osobami może wcale nie czuć zamiłowania do zawodu pielęgniarki w szpitalu. Osobiste przywiązania nie są bynajmniej drugorzędnym czynnikiem, któryby w życiu lub wychowaniu lekceważyć można. Żywy indywidualny człowiek, a nie papierowa abstrakcja człowieka, tylko przez nie dochodzi do uczuć ogólnych—miłości bliźniego i miłości ludzkości — ale bynajmniej nie przez ich negację. Co do mnie, mogę wierzyć we wrodzony talent wychowawczy kobiety, która własnych dzieci nie ma, lecz nie tej, która, mając je, nie kocha ich i oddaje na wychowanie specjalistom.

Każde dziecko (i każdy człowiek) potrzebuje mieć kogoś, dla kogo jest najdroższym i najbliższym, nawet kogoś, co się do niego umie zaślepiać. Czyż nie stajemy się w ogóle najlepsi, najmilsi, najmędrsi nawet w otoczeniu, które jest dla nas sympatycznie uprzedzone? Potrzebuje ono kogoś, kto w nie wierzy, a przez to potęguje jego wiarę w siebie, kto mu przebacza, a przez to istotnie gładzi jego grzechy, bo pozwala o nich zapominać. Przywiązanie macierzyńskie staje się dla młodych wątłych latorośli ludzkich niby inspektowym ciepłem, chroniącym je od przedwczesnego zwarzenia przez wiosenne przymrozki, dla indywidualności nierozwiniętych płotem ochronnym, broniącym je przed zdeptaniem i zniwelowaniem. Prócz objektywnej krytyki, stwierdzającej jego stosunek do

norm przyjętych: dostatecznie, dobrze, wzorowo, celująco,—potrzeba kogoś, ceniącego nadewszystko jego cechy własne, odstępujące od normy, to co nie jest „wzorowym“ — ale jest oryginalnym, co nie spodoba się wszystkim, ale zbliża do siebie najbliższych. Naturalnie nie twierdzę, aby zaślepienie macierzyńskie nie przybierało często szkodliwej formy i miary, utrzymuję jednak, że samo przez się, jako właściwa miłości macierzyńskiej idealizacja, nie jest pozbawione i dodatniego znaczenia. Najlepszy nawet pedagog kocha obce dzieci odpowiednio do tego, jak na to zasługują; matka kocha niezależnie od zasług. To właśnie ma pierwszorzędne znaczenie; każde dziecko musi być najprzód kochanym, a potym dopiero może na to zasługiwać.

Dziś gdy coraz więcej zniechęcają się pedagogowie do gromadnego nauczania i marzą o jaknajszerszym uwzględnianiu indywidualności umysłowej w maleńkich grupach uczących się wspólnie dzieci, ideał gromadnego wychowania z punktu widzenia pedagogicznego żadną miarą obronić i uzasadnić się nie da. I jeszcze jeden wzgląd — o ile wiem nigdy dotąd nie podniesiony—przemawia przeciw traktowaniu wychowania jako specjalności.

Zdolności wychowawcze tylko do pewnego stopnia rozwijają się przez praktykę i doświadczenie, przeważnie zaś wyczerpują się i przytępiają. Niezmiernie rzadkim jest typ wychowawcy, któryby do późnego wieku zachował zdolność rozumienia dzieci i oddziaływania na nie. Cechą stałą i zasadniczą takiego typu jest dobrze zakonserwowana młodość umysłu i serca. Jestto właściwy pewnym jednostkom talent nie starzenia się. Fakt, że wiele matek wychowywać swych dzieci nie umie, bynajmniej nie powinien pobudzać do odbierania dzieci matkom a powierzania ich z zasady

pannom lub bezdzietnym mężatkom—lecz do kształcenia matek.

Okoliczność, że coraz znaczniejsza ilość matek nie może się zajmować wychowaniem własnych dzieci, gdyż musi pracować na nie, nie powinna być uważana za normę, do której system wychowania i kierunek życia stosować należy, lecz za stan anormalny i szkodliwy, na który szukać należy środków zaradczych. Rozbicie rodziny przez pracę zarobkową matek jest taką samą klęską społeczną jak nędza mieszkaniowa, choroby zawodowe, śmiertelność niemowląt, prostytucja, podrzucenia, dzieciobójstwa i tym podobne kwiaty spółczesnej kultury.

Jak nikt nie zechce twierdzić, że zbytkiem i anachronizmem jest osobne mieszkanie dla jednej rodziny, dlatego że rodziny robotnicze mieszkają po kilka razem w jednym pokoju, tak i brak opieki macierzyńskiej dla dzieci proletarjatu nie może się stać wskazówką, że w ogóle ta opieka jest zbyteczna, a zbiorowe przytułki, żłobki i ochrony w zupełności zastąpić ją mogą.

Instynkty rodzicielskie — w szczególności macierzyńskie—są najpierwotniejszym i najgłębszym źródłem, z którego wzięły początek funkcje wychowawcze i wszelkie reformy pedagogiczne. Pragnąć udoskonalenia wychowania i rozbudzenia sumienia pedagogicznego w społeczeństwie, a równocześnie negować i zrywać naturalne węzły, łączące rodziców z dziećmi, starsze pokolenie z młodszym to popełniać błąd podobny do wskazanego w znanym wierszu:

„Niech sobie źródło wyschnie w górach,
Byleby mi płynęła woda w miejskich rurach.“

Iza Moszczeńska.

Replika

w sprawie programu historji w szkole średniej.

Z przyjemnością prawdziwą ujrzałem, że głos mój w sprawie nauczania historji w szkole średniej nie przebrzmiał bez echa. Co więcej, moi oponenci pp. Jakubowski i Kreczmar pogłębili kwestję, stawiając całą sprawę na gruncie zasadniczym. Okoliczność ta zobowiązuje i mnie do zasadniczego wypowiedzenia się, przyczym skorzystam ze sposobności, ażeby odeprzeć niektóre zarzuty, wymierzone przez p.p. J i Kr. przeciwko memu artykułowi—jak również ażeby wyjaśnić pewne niedokładności, jakie się weń wkradły.

Z niedokładności tych, zaznaczę w tym miejscu, wynikła znaczna część zarzutów. Winę tego, w dużej zresztą części, biorę na siebie. We względnie krótkim artykule musiałem poruszyć tyle kwestji z tematem związanych, że nie można było uniknąć skróceń, ogólników, a z nich wynikły nieporozumienia.

Mam też nadzieję, że po wyjaśnieniu sprawy niektóre zarzuty upadną same przez się, a na placu pozostaną jedynie punkty sporne.

Przechodzę teraz do zasadniczej sprawy.

Krótki, lecz zupełnie dla swej treściwości i jasności wystarczający, wykład p. Kreczmara zwalnia od określenia, co to jest historja i od streszczenia poglą-

dów dzisiejszych na cele i zadania badacza i nauczyciela historji. Powtórzę więc tylko określenie p. K., że historja jest to *nauka, badająca „wszystkie“ dostępne naszemu poznaniu gromady ludzkie w ich stopniowym rozwoju.* Jeżeli określenie to połączymy logicznie z określeniem prof. Korzona: historja jest to *nauka o cywilizacji*, a więc o całokształcie tego stopniowego rozwoju, a nie jednej jakiejbądź jego stronie, to sądzę, że otrzymamy zupełną definicję historji jako nauki i przedmiotu nauczania. Już z samej tej definicji wynika niemożliwość, jakiegobądź „powszechno-dziejowego“ stanowiska, o które mnie p. Kreczmar zupełnie niesłusznie posądza. Ja nie wyobrażam sobie wprost ujęcia w jedną całość „dziejów powszechnych“, t. j. obejmujących wszystkie czasy i wszystkie gromady ludzkie. Ogrom materjału i rozbieżność krańcowa w traktowaniu tego materjału—począwszy od prastarego: „historia est magistra vitae“, a kończąc na blizkim współczesności Weitzowskim: „filozofją historji jest sama historja i nic więcej“—wykluczają to zupełnie. Chyba... będzie to historja, stosownie obcięta, pokaleczona, bez ceremonji dzieląca ludy na historyczne i niehistoryczne, wybrane i potępione, a w rezultacie wyrzucająca za nawias życia historycznego 75% gromad ludzkich, lub też historja, odgrywająca rolę służki, nie teologji co prawda, lecz jakiejbądź tezy socjologicznej czy politycznej. W tym drugim wypadku będzie to właśnie ideał p. Jakubowskiego, chcącego w nauczaniu historji „przedstawić szereg typowych społeczeństw ludzkich, które razem dawałyby obraz ewolucyjnego rozwoju.“

Mamy tu dwa ogólniki—ściślej—dwie abstrakcje „typowe społeczeństwo“ i „ewolucyjny rozwój“, w które to pojęcia można wkładać całe masy najróżnorodniejszych konkretnych zjawisk, i w ten sposób stwa-

rzać całe mnóstwo najrozmaitszych „historji“, z których każda będzie mogła wykluczyć wszystkie inne. Jedyną drogą, moim zdaniem, dla nauczyciela historji jest podzielić kurs nauczania na dwie części. Jedna z nich będzie zawierała właśnie najważniejsze wyniki badań nad *wszystkiemi gromadami ludzkiemi*. (Jabym nie podzielał niechęci p. Kreczmara do oznaczania ich zbiorowości terminem „ludzkość“—byle nie w znaczeniu „organizmu“ w przeciwstawieniu do „narodów-komórek).“ Gromady te muszą być tutaj brane jako pojęcia abstrakcyjne, nauczać musimy o zjawiskach zbiorowego życia bez względu na czas i przestrzeń. Będzie to pewnego rodzaju algebra historji—dzieje kultury. Kurs taki musi dać rozbiór krytyczny czynników ewolucji, a następnie obraz rozwoju ludzkiej umysłowości, wierzeń, języka, etyki, filozofji, zarówno jak i rodziny, własności, różnych związków gromadzkich, państwa i t. d. Wszystko to naturalnie musi być wyłożone popularnie, pedagogicznie, oraz ilustrowane przy pomocy przykładów ze wszystkich epok i miejscowości. Tu więc mogą znaleźć miejsce w tym charakterze notatki o człowieku pierwotnym, wieku kamiennym, bronzowym, cywilizacjach asyryjskiej, egipskiej, indyjskiej, chińskiej — obok zupełnie ignorowanych dziś — meksykańskiej, turańskiej i w. i. Wiadomości te, w krótkości podane w charakterze przykładów, ilustrujących tę lub inną tezę socjologiczną, z pewnością o wiele lepiej utkwią w pamięci ucznia, niż w dzisiejszej swej formie prawdziwych łamigłówek, przeznaczonych jakby przez ironję, dla uczniów, rozpoczynających naukę historji.

Oczywiście taka algebra historji musiałaby zamykać kurs całkowity. Wymaga tego potrzeba wyższego poziomu umysłowego ucznia: konieczność poprzedniego zaznajomienia się z całym mnóstwem kon-

kretnych zjawisk dziejowych, mogących służyć za materjał dla dziejów kultury. Dlatego też przeznaczyłem w proponowanym przeze mnie programie na historję kultury—ostatnie godziny kursu.

Taka historja kultury, moim zdaniem, jest jedyną postacią „powszechności“ historji.

Pierwszą więc i przeważną część kursu historji poświęcić trzeba zaznajomienia ucznia z faktami z przeszłości jako objawami rozwoju poszczególnych społeczeństw ludzkich. Jakież teraz wybrać społeczeństwa dla tych studjów? Na pierwszym miejscu p. Kreczmar zupełnie słusznie każe postawić społeczeństwo własne. W danym razie—historja Polski musi mieć przewagę w kursie dziejów poszczególnych społeczeństw—jak je nazywam w swoim artykule—narodów. Dla szczegółowego też i możliwie dokładnego poznania ewolucji dziejowej naszego narodu, należy historję Polski traktować, jako odrębny przedmiot.

Najszczegółowsze jednak nawet badanie przeszłości własnego społeczeństwa nie wystarczy, jak zaznacza p. Kr. dalej, trzeba dać uczniom materjał do ćwiczenia się w „myśleniu historycznym.“ W tym celu p. Kr. proponuje nauczanie dziejów społeczeństw współczesnych. Jabym zrobił małą poprawkę — dzieje narodów, związanych z naszą cywilizacją, krócej—narodów, t. zw. europejskich. Dalej, już się nieco z p. Kr. różnimy. Nie zgodziłbym się na zaczynanie wykładu od tworzenia się feudalizmu. W dziejach wszystkich narodów europejskich zbyt głęboko zaznaczyły się przejawy kultury grecko-rzymskiej, aby ją pomijać. Polityka Karola Wielkiego, koncepcje papiestwa, cesarstwa świętego, recepcja prawa rzymskiego, Bizancjum, organizacja, znaczenie i polityka kościoła katolickiego, renesans, wiele zresztą objawów życia publicznego i umysłowości we wszystkich niemal kra-

jach—wszystko to, bez ogólnej choćby znajomości dziejów Hellady i Rzymu, będzie niezrozumiałym zupełnie.

Niezależnie więc od tego, czy studjowanie pomników cywilizacji greckiej i rzymskiej, lub też szczegółowsza historja tych dwu społeczeństw będzie wprowadzona w szkole średniej, wykluczenie dziejów ich z ogólnego kursu historji, uważam za niemożliwe.

Logiczna całość proponowanego przeze mnie programu historji polega na pewnego rodzaju koncentrycznym badaniu dziejów ludzkich. Graficznie możnaby go przedstawić w postaci trzech kół koncentrycznych. Szczegółowe przestudjowanie dziejów wszechstronnego rozwoju społecznego, gospodarczego, politycznego i umysłowego Polski będzie to wewnętrzne koło. Ogólniejszy kurs porównawczy dziejów narodów naszej rodziny cywilizacyjnej utworzy następne koło. Wreszcie, po zaznajomieniu się z tą, że użyję może zbyt śmiałej analogji, arytmetyką historji, mając cały zapas konkretnych zjawisk, zgrupowań i postaci dziejewych, przejdziemy do traktowanych socjologicznie, dziejów kultury.

Dzieje kultury będą więc zewnętrznym kołem.

Koncentryczność powyższa kursu, jak widzimy, nie ma nic wspólnego z koncentrycznością dzisiejszych programów. To też i nie trzeba myśleć, jakobym proponował przechodzenie historji Polski—przed historją powszechną. Owszem, zupełnie słuszna jest uwaga p. Kr. o konieczności traktowania dziejów Polski łącznie z historją obcą, o ile chodzi o ułatwienie uczniowi orjentowania się w zjawiskach życia gromadzkiego i szczegółach rozwoju społecznego, a i dodam jeszcze w polityce ogólnej. Wogóle, ciągłe porównywanie naszych stosunków i działań zbiorowych z analogicznemi zjawiskami u innych narodów i wykazywanie za-

leżności wielu faktów od przyczyn, mających znaczenie ogólniejsze, uważam za konieczne przy wykładzie historji zarówno polskiej jak i powszechnej. Zasadę tę starałem się też przeprowadzić w swoim podreczniku do dziejów Polski. Zgodnie też z nią w programie swoim, uważam za konieczne przechodzenie dziejów Polski równocześnie z powszechnemi m. X a XX stuleciem.

Jakżeż teraz zgrupować olbrzymi materjał, jaki dają dzieje narodów naszej rodziny cywilizacyjnej?

Przedewszystkim zapytam tutaj p. Jakubowskiego, który mnie strofował za rozpoczynanie wykładu dziejów „od środka, a nie z początku“, na jakiej zasadzie przyjęty przez niektórych autorów podręczników, wiek kamienny uważa on za początek rozwoju ludzkości? Jest to zupełnie dowolne, jak wogóle dowolnym jest każdy punkt wyjścia historyka, chcącego rozpocząć wykład dziejów, już nie powiem ludzkości, lecz nawet narodu. Wogóle zdaje się, że najlepiej i najpraktyczniej będzie skwitować ze wszelkich takich początków dziejów powszechnych.

W nieprzerwanym łańcuchu zjawisk dziejowych początku prawdopodobnie nigdy się nie doszukamy. Chcąc wyłożyć dzieje społeczeństwa czy zbiorowości tych społeczeństw, trzeba z całą dowolnością jakiś wypadek lub lepiej okres czasu uznać za początek — nie życia dziejowego oczywiście, lecz jedynie jego zobrazowania i wyjaśnienia przez wykład. Tak, świadomie czy nieświadomie, muszą robić wszyscy badacze i dydaktycy historji.

Teraz, co do podziału mego na „okresy.“ Uznając doniosły wpływ warunków gieograficznych i przyrodniczych na bieg wypadków dziejowych i układanie się stosunków między gromadami ludzkiemi, jestem zdecydowanym zwolennikiem zapoczątkowanego bodaj

jeszcze przez Humboldta klasyfikowania materjału historycznego na podstawie gieograficznej. Terytorja gieograficzne są jakby tłem, *względnie do życia narodów* niezmiennym. Na tym tle najłatwiej jest zobrazować przebieg zmiennych w najwyższym stopniu zjawisk tworzących łańcuch rozwoju dziejowego [1]). Za podstawę więc zgrupowania materjału w większe zakończone cykle, wziąłem terytorjum, na którym w ciągu wieków przez ścieranie się i przenikanie wzajemne różnych typów gromadzkich, czynników naturalnych, jednym słowem, w skutek całego szeregu przyczyn dziejowych—wytwarzała się jakaś całość bądź kulturalna, bądź też tylko polityczna. Mówiąc też o początkach naszej cywilizacji, rozpoczynam wykład dziejów społeczeństw, cywilizacją tą związanych, zupełnie dowolnie od obrazu brzegów Morza Śródziemnego między X-ym a VIII-ym stul. przed Chr. jakim on był według pojęć największych ówczesnych geografów — Fenicjan. Ścieranie się trzech głównych pierwiastków kultury starożytnej: Fenicjan, Greków i Rzymian, stworzenie całości kulturalnej i politycznej nad brzegami tegoż morza będzie treścią pierwszej części kursu, którą nazwałem okresem śródziemno-morskim. Przy wykładzie rozwoju owego starożytnego orbis terrarum, niezbędnym będzie jednak w razie opowiadania o starciach tego świata z sąsiedniemi (Wojny perskie, podboje Aleksandra Wielkiego) dać krótki obraz tych światów. W końcu zaś okresu (czy może lepiej cyklu) śródziemnomorskiego, trzeba będzie dać obraz częściowych spadkobierców i przetwórców cywilizacji

---

[1]) Dokładniejsze uzasadnienie konieczności wprowadzenia geograficznej podstawy klasyfikacji materjału dziejowego nie wchodzi w zakres niniejszego artykułu. Świetnie to zresztą zrobił w r. z. p. Nałkowski.

starożytnej: germanów, białorusinów i arabów. Tu więc znajdzie się miejsce dla kultury arabskiej, oraz bizantyńskiej.

Dalej musi nastąpić obraz przetworzenia się dawnej kultury grecko-rzymskiej i powstania nowszej europejskiej cywilizacji. Opowiadanie idzie równolegle z rozwojem terytorjalnym tej romańsko-germańskiej cywilizacji aż do chwili, kiedy cywilizacja ta masowo zaczyna wylewać się po za Europę i zyskiwać sobie przewagę na całej kuli ziemskiej.

Jest to właśnie cykl europejski – a po nim nastąpi wszechświatowy. Wszechświatowy—nie dlatego bynajmniej, że „stoję mocno na powszechno-dziejowym stanowisku,“ lecz dla oznaczenia jedynie okresu, w którym *nasza* cywilizacja, łącząca narody, będąca przedmiotem studjów historycznych w szkole, opanowała, bądź całkowicie, bądź częściowo, cały—że użyję tego wyrażenia—świat.

W obu tych okresach znów od czasu do czasu będziemy musieli powiedzieć słów parę o tej lub innej cywilizacji obcej: (meksykańskiej i peruwiańskiej podczas historji odkryć,—japońskiej podczas wykładu czasów ostatnich). Będą to jednak niewielkie tylko dygresje.

W pomawianiu mnie o szablon „powszechno-dziejowy“ przez p. Kreczmara, obok nieporozumienia wynikłego wskutek użycia przezemnie paru utartych terminów w innym znaczeniu bez dokładnego ich wyjaśnienia, co zresztą było trudno uczynić w pobieżnym szkicu programu, jaki dałem w artykule swoim, wyczuwam pewien zarzut. P. Kr. zdaje mi się, ma mi za złe uwzględnianie może zbyt silne historji państw. Otóż ja ze swej strony zarzucam wielu dydaktykom historji zbytnie zacieśnienie się w wewnętrznych społeczno-

ekonomicznych stosunkach, a zaniedbanie rozwoju politycznego z ich wypadkową—państwami.

W podręcznikach np. historji Wippera nieuwzględnianie historji państw szczególniej drugorzędnych często czyni wykład niezrozumiałym, robi czasem wrażenie pewnego rodzaju Deus ex machina. Naturalnie, z drugiej znów strony musimy unikać krańcowości, np. prof. Korzona, który, oświadczywszy, że historja to nauka o cywilizacji, faktycznie daje dzieje polityczne i to raczej państw niż narodów. Króciutkie bowiem, choć nadzwyczaj cenne obrazy życia społecznego, umysłowości i stosunków ekonomicznych giną wprost w masie wojen, bitew, zmian, dynastji i t. d.

Zdaje się, że z mej repliki przekonał się p. Jakubowski, że aczkolwiek stoję na innym niż on gruncie, nie chcę jednak pozbawiać historji pierwiastku rozumowego, o co mnie p. J. energicznie traduje. Teraz chciałbym jeszcze słów parę odpowiedzieć p. J. co do podręczników. Nie żądam bynajmniej posiadania przez uczniów dwuch podręczników, polecając np. uzupełniać Wippera notatkami z Korzona. Znaczy to jedynie, że nauczyciel, zauważywszy brak czegoś w podręczniku Wippera; dyktuje uczniom uzupełnienie z podręcznika Korzona. Optymizmu p. J. co do podręczników Wippera nie podzielam. Jest to właściwie nie tyle podręcznik historji, ile zgrupowanie faktów wedle wymagań dawnych historji socjologicznych. Poza tym, podręcznik ten pisany był dla rosjan. Stąd też znajdujemy w nim np. zbyt wiele miejsca, poświęconego kulturze bizantyńskiej, stosunkom wschodnim, a zaniedbanie spraw Zachodnich szczególniej Środkowej Europy; Polska, Czechy, Węgry, Kraje austrjackie, w okresie X—XV ignorowane są zupełnie, lub zbyte króciutkiemi wzmiankami; słowiańszczyzna połączona jest z bizantynizmem i przeciwstawiona Zachodowi

(Ten pogląd nb. znajdujemy i w najlepszym bez kwestji podręczniku—Karejewa).

Odpowiedniego dla nas podręczniku na dobrą sprawę—niema zupełnie. Istnieją albo tłumaczone albo wzorowane na niemieckich czy rosyjskich obcych duchem i doborem materjału naszym wymaganiom (brak np. dokładnej historji słowiańszczyzny zachodniej). Jedyny nasz oryginalny podręcznik—Historja powszechna Korzona—to prawdziwa tortura dla uczniów. Opracowanie więc dobrego podręcznika historji obok ułożenia czytań historycznych, atlasów i map, których prawie nie mamy zupełnie, jest palącą potrzebą odrodzonej szkoły polskiej.

J. Dąbrowski.

Sprawy szkolne.

Porządkowanie szkolnictwa. — Regulaminy. — Wizytacje szkół przez proboszczów. — Rygor szkolny. — Szkoły elementarne.

„Nowe Tory“ wstępują w trzeci rok swego istnienia i zmieniają redakcję w chwili, gdy szkolnictwo polskie przechodzi ciężki okres restauracji nie tylko w stosunku do warunków zewnętrznych, ale i do wewnętrznych. Ta restauracja wewnętrzna nosi pospolicie i przyzwoicie miano „porządkowania“ naszego szkolnictwa, i jest właściwie zwrotem od typu możliwie wolnej szkoły do typu szkoły znanej dobrze wszystkim, zbliżonej do wzoru rosyjskiego. Przyczyny, takiego zwrotu są bardzo proste i niezłożone. To, co powstało w chwili burzy i walki, dziś, w okresie wzrastającego „uspokojenia“ umysłów, wydaje się niedoskonałym, niedość przemyślanym. Żywioły burzy i walki ustępują coraz bardziej miejsca siłom organicznym ewolucyjnym. A ewolucjonizm zaczyna od miejsca, na którym zastał go czas burzy i walki...

W szkolnictwie naszym w chwili jego powstania grały główną rolę trzy czynniki: młodzież, nauczycielstwo postępowe i kierownictwo szkół. Obecnie rozo-

gniona zwycięstwem młodzież wypaliła się; jej rola jest skończona; kierownictwo szkół, które, jak wszystkie inne władze, straciło było głowę i szło z prądem, obecnie przywraca swą rolę dominującą i decydującą. Nauczycielstwo postępowe okazuje się czynnikiem bardzo słabym i przeważnie biernym, zdolnym raczej do dobrania sobie paru szkół najbardziej odpowiednich do swoich aspiracji, niż do szerzenia wpływu swego w szkolnictwie najszerzej, przez utworzenie zakusom wstecznictwa zwartej i spójnej opozycji w conajwiększej liczbie szkół.

Tym sposobem szkolnictwo polskie płynie obecnie pod znakiem przełożonych i właścicieli szkół. Jest to warunek i pierwszy objaw uporządkowania...

Ale nasi koryfeusze szkolni są w przeważnej mierze wychowani w atmosferze szkoły apuchtinowskiej: biurokratycznej, formalistycznej, bezdusznej i despotycznej. I takim też jest dzisiaj znak, pod który wchodzi nasze szkolnictwo.

Jednym z uderzających objawów, mnożących się z dnia na dzień w naszych szkołach, jest dążność do formułkarstwa, do wtłaczania życia szkolnego i pedagogicznych zadań szkoły w ciasne i bezduszne przepisy, krótko mówiąc, manja tworzenia regulaminów szkolnych. Ni stąd, ni zowąd, jako naturalne odbicie formułkarskich i niewolniczych umysłowości pedagogów, obudziła się w naszych szkołach potrzeba wewnętrznego pisanego prawodawstwa, a co za tym i wewnętrznego kodeksu karnego. Zasługa stworzenia pierwowzoru takiego prawodawstwa należy do jednej z wybitniejszych i lepszych nawet szkół warszawskich męskich. Możemy jednak śmiało twierdzić,

że inne szkoły tego regulaminu naśladować nie będą. Szkoła ta bowiem, idąc z prądem czasu, wpadła na pomysł poddania swego regulaminu pod dyskusję kół rodzicielskich i uzależnienia go od ich zgody lub niezgody. Zdaje się, że z tego czyśćca regulamin szkoły tej wyszedł o tyle bez grzechu, o ile sam grzechem nie jest—stał się on prostym wyliczeniem tego, czego szkoła powinna nauczyć, i do czego powinna wdrożyć swych wychowańców. Powiew kontroli społecznej uniósł zeń cały balast kodeksu karnego, a formułki przepisów zamienił na zbiór dezyderatów pedagogicznych.

Jak wspomnieliśmy, mamy nadzieję, że inne szkoły nie będą naśladowały tego, nie będącego zgoła „orężem pedagogicznym“, poronionego płodu nowego kursu. Znamy szkoły, gdzie władze szkolne nie tylko nie odwołują się do rodziców przy uchwalaniu różnych prawideł szkolnych, ale gdzie nie liczą się one nawet zbytnio ze zdaniem własnych rad pedagogicznych. Ale istotne niebezpieczeństwo regulaminowe grozi nie z tej strony. Pochodzi ono od sfer, które pragną skorzystać z obecnego stanu naszego szkolnictwa niedość uprawnionego politycznie i nieuwieńczonego ustanowieniem ogólno-szkolnego zwierzchnictwa społecznego i narzucić temu szkolnictwu przez się wypracowane gotowe szablony w imię zasady: kto pierwszy, ten lepszy.

Nie jesteśmy bezwzględnemi przeciwnikami wszelakich regulaminów, o ile są one rozumnie stosowanemi „pro memoria“ pedagogów, kierowników i młodzieży. Nie może nas jednak nie dziwić fakt, że ta formalna, czcza i sucha strona sprawy szkolnej dziś właśnie występuje na plan pierwszy, gdy szkoła nasza poczęła wchodzić w okres spokojnej pracy. A więc nie ludzie żywi, nie gorące dusze pedagogów, nie-

ożywcza i twórcza miłość nowych pokoleń ma panować i rządzić w naszych szkołach, ale martwe nieczułe przepisy? Czy od nich czekać mamy w naszym szkolnictwie zdrowia, osiągania celów właściwych, rozwoju? I to w szkolnictwie, gdzie na jednego pedagoga przypada kilkunastu, może kilkudziesięciu laików, a na jednego kierownika szkoły, obdarzonego duszą, legjon przepisowych prawodawców!

Zastanawia nas to, jak daleko zajść może manja regulaminowa, ów system „rozporządzeń z rygorem natychmiastowej wykonalności“, jak głosi cyrkularz dyrektora pewnej szkoły. Czy od przepisów porządku i hygjeny nie przerzuci się ona na programy szkolne, na indywidualność nauczycieli, na stosunki nauczycieli do uczniów i t. d. Czy już w zaraniu młodego naszego szkolnictwa nie grozi mu niwelacja typów szkół i niwelacja indywidualności uczących i uczących się, a to gwoli ujednostajnieniu, uporządkowaniu, uregulowaniu?...

Żywioły, które doskonale zdają sobie sprawę, iż ten będzie panem w Polsce, kto jej szkołą zawładnie, nie zaprzestają szukania dróg do tego celu wiodących. Pierwsze miejsce zajmuje pod tym względem naturalnie kler, ta „wojująca“ z natury swojej, a wszędy przenikająca organizacja. Mając we wszystkich szkołach przedstawicieli w postaci księży prefektów, kler posiada — przy nizkim poziomie naszej kultury wogóle—taki środek wpływu i nacisku, jak żadna inna organizacja. Znane są wypadki, gdy czujący siłę za sobą prefekci niedwuznacznie dawali szkołom do zrozumienia, że całokształt sprawy szkoły poddany być winien pod bezpośredni dozór i kontrolę

bezapelacyjną i bezwzględną jej prefekta. Mniej odważni, a za to dość naiwni prefekci poprzestają na wypowiadaniu zdań takich np. „jeszcze, wprawdzie, ja się nie wtrącam w to, co robią inni nauczyciele, ale...“

Dla kleru jednak to nie wystarcza. Reprezentacja musi być odpowiednio dobrana, czynna, energiczna; jednostki niezdarne i „niedbałe“ muszą być zastąpione przez odpowiedniejsze. Stąd konieczność kontroli, czuwania nad czynnościami prefektów, poddanie ich funkcji kontroli hierarchji kościelnej. Idzie za tym możność przedostania się do sfery szkolnej dalszych wpływów hierarchji, tych samych wpływów, które w roku ubiegłym w osobie arcybiskupa Popiela spotkało stanowcze niepowodzenie. Nauka tym razem w las nie poszła. Działanie odrazu z góry zastąpionym zostało przez powolne działanie od dołu: ostatnio niektóre szkoły, zamiast wizyty arcybiskupa, zaszczycone zostały wizytami proboszczów parafji, w których obrębie się znajdują. Proboszczowie przybywają do szkół podobno skromnie i po cichu, poprzedzeni jednak stosownym okólnikiem arcybiskupa, jako wizytatorowie wykładów religji. Tymczasem chodzi wszak tylko o zdobycie zwyczaju wstępu. Szkoły polskie zyskują w ten sposób rodzaj „rodzimej“ inspekcji, która powoli i stopniowo wpływ swój rozszerzyć potrafi...

Jesteśmy zwolennikami szkoły wolnej, nie ulegającej żadnym zewnętrznym wpływom stronniczym i politycznym, szkoły, hołdującej polityce własnej, zdążającej do celów czystej pedagogji i wykształcenia nowożytnego. Fakt wyżej opisany uważać musimy za bezwarunkowe wkraczanie w dziedzinę szkoły pierwiastku politycznego, za zrobienie z niej placówki akcji politycznej klerykalizmu. Zdumiewa nas zachowanie się kierowników i przełożonych szkół, nawiedzanych w sposób powyższy. Re-

ligja w szkole średniej, o ile musi być wykładaną, może być uważaną tylko za przedmiot równoznaczny z innemi. Program jej wykładów i zakres musi i powinien posiadać aprobatę władzy szkolnej, którą jest ciało pedagogiczne wraz z kierownikiem szkoły. Ten kierownik jest odpowiedzialny za ogólny bieg sprawy szkolnej i bieg wykładów, a więc i za bieg wykładów religji. Gdzie tu miejsce dla kontroli proboszcza? Tylko w takim razie można je znaleźć, jeżeli proboszcz ma być zwierzchnikiem kierownictwa szkoły. Wówczas z tąż samą racją może on kontrolować wykład religji, jak wykład nauk przyrodniczych, a o to zdaje się ostatecznie w tym wypadku chodzi. Czy więc mamy powinszować istotnie naszym szkołom i ich przełożonym tego, że posiedli inspekcję z ramienia hierarchji kościelnej?

A cóż to za kwalifikacje posiada ta inspekcja? Znamy fakty, świadczące dosadnie i jaskrawo, że jeżeli święcenia kapłańskie i nominacja na prefekta nie robią pedagoga, człowieka światłego i nauczyciela, to również, a może bardziej jeszcze jest w tej mierze bezsilną nominacja na proboszcza. Nawykli do przestawania z ludem ciemnym, wyrobieni do panowania nad nim i władania nim za pomocą środków pierwotnych, barbarzyńskich, a często jezuicko-wstrętnych, ludzie ci zdolni są tylko wnieść te swoje metody do szkoły ku wyniszczeniu w niej ducha prawdy i pedagogji. Takich to przełożonych posiedli dziś nasi dyrektorowie szkół.

Jest dwie metody, wprowadzające w szkołach rygor i dyscyplinę — te pierwiastki niezbędne w życiu, a tymbardziej w wychowaniu. Jedną z nich jest przymus i nakaz, drugą swobodne przekonywanie, biorące

w grę rozum i uczucie, oraz wpływ przykładu i autorytetu wychowawcy.

Stwierdzono, że przymus rodzi opór, a nakaz rodzi niechęć. I opór i niechęć są wręcz przeciwnikami oddziaływania wychowawczego. Uniemożliwiają one powolne stopniowe urabianie się charakterów dzielnych i silnych, a sprzyjają urabianiu się charakterów nędznych, obłudnych, służalczych. Silne i dzielne charaktery w atmosferze nakazu i przymusu ulegają albo złamaniu, albo wykolejeniu.

Swobodne przekonywanie, wpływ osobisty i wpływ przykładu dobrego posiadają zgoła inne następstwa. Pierwsze rodzi świadomość i swobodną wolę często opartą na uczuciu; drugie działają na wszystkie dobre strony moralnej istoty człowieka, jak ambicja, wstyd, uprzejmość, zaufanie, miłość dobra, poszanowanie porządku, chęć współdziałania wspólnemu celowi i t. d. Oddziaływanie wychowawcze ma zadanie stworzenia w człowieku pożądanych i społecznie dobrych, a indywidualnie niezbędnych przyzwyczajeń, instynktów, upodobań, nałogów i t. d. Stosownie do dwuch wyżej wskazanych metod, można to oddziaływanie wychowawcze wywierać przez przymus i nakaz i wdrożenie człowieka do życia w atmosferze tych motywów (powiedzmy, że to jest metoda wschodnio-europejska), albo też przez wyrobienie swobodne własnego poczucia społeczno-etycznego, instynktów zbiorowości i najlepszych cech osobowości ludzkiej (metoda zachodnio-europejska). Ten ostatni rezultat nieskończenie wyższy od pierwszego nie da się osiągnąć w atmosferze przymusu i nakazu. Jesteśmy prawie przekonani, że nawet olbrzymie nasze wady, uznawane dziś nieledwie za narodowe, jak niesystematyczność, nieakuratność, brak poczucia, obowiązku, powierzchowność i płytkość, lekkomyślność i impulsywność, niezdolność panowania

nad sobą, nadużywanie wolności, są skutkami tego, że długoletni system wychowawczy, polegający na stosowaniu metody przymusu i nakazu, a co za tym kary, wyrobił w nas obłudne zaledwie przystosowanie do życia społecznego, z pod którego tryskają pierwotne przywary; nie wyrobił zaś zamiłowania tego życia i rozmiłowania się rozumowo-uczuciowego w jego zadaniach i celach.

Zdawałoby się, że szkoła polska raz na zawsze zerwie z tym systemem—systemem „prawdy życia,“ jak go nazywają, tak jakby człowiek istniał poto, aby upadać przed gwałtami życia, a nie walczyć gwoli ich pokonaniu. I tak było w istocie. Szkoła polska zdawała się być szkołą antytetyczną do szkoły rosyjskiej u nas: szkołą umiłowania dziecka, szkołą hodującą w najodpowiedniejszej atmosferze jego święte ja, — ja przyszłych pokoleń narodu. Ale to trwało niedługo. Szkoła polska, oparta na „anarchizmie wychowawczym“ i na „sentymentalizmie rewolucyjnym“ weszła w okres „porządkowania.“ I oto oglądamy na własne oczy, jak tam i ówdzie na widowni polskiego szkolnictwa ukazuje się na nowo pozornie zeń wygnany raz na zawsze deus ex machina: „szkoła.“ Ona to właśnie zaczyna rozkazywać, zmuszać, szerzyć nakaz, ona wprowadza do pedagogji pojęcie posłuszeństwa bez namysłu, czyli tresurę bezwiedną zamiast wychowywania w świadomości. Na zapytanie „cóż to jest „szkoła?“ uchyla się ona od odpowiedzi. Odpowiadamy za nią: Szkoła— to dobór pedagogów, ożywionych duchem wychowawczym w interesach narodu i społeczeństwa. Nie deus ex machina zatym wprowadza metodę, lecz ludzie. A jakiemiż są ci ludzie, ci pedagogowie, którzy w metodzie nakazu i przymusu upatrują przyszłość kraju i poczucie pełnionego obowiązku?

Jeżeli wielkie są braki i wady naszego szkolnictwa średniego, to cóż dopiero przedstawia nasze szkolnictwo elementarne! Nie chcemy tu mówić ani o braku szkół, ani o trudnościach przy ich zakładaniu napotykanych. Główną naszą uwagę zwracają dwie rzeczy: nauczyciel elementarny i charakter nauki w szkole elementarnej, oraz stanowisko „społeczeństwa“ względem nauczyciela i szkoły.

Długi czas naszą szkołę elementarną nazywano „ludową.“ Termin ten, dziś krytykowany, doskonale jednak określa stan naszej szkoły elementarnej. Nie dlatego nazywać ją należy ludową, że ma ona za zadanie oświatę ludu, lecz dlatego, że ciążą nad nią wszystkie plagi, trapiące lud nasz. To nie jest szkoła, otoczona opieką silną i twórczą, to nie jest szkoła, umiłowana od społeczeństwa, jako zaród jego przyszłości, to nie jest szkoła, którą cośkolwiek usiłuje podnosić i rozwijać. Nasza szkoła elementarna jest taką, jaką ją może zrobić nasz ciemny i biedny lud. On daje jej adeptów na nauczycieli, którzy odbierają jałmużnę wykształcenia w seminarjach nauczycielskich; jałmużnę, będącą zaledwie cieniem półśredniego wykształcenia. On daje jej okruchy środków—skąpe i biedne, jak skąpe i biedne są promienie szerzonego przez szkołę światła. On traktuje jak pospolitych wyrobników jej nauczycieli, żądając od nich po wsiach najdłuższej pracy dziennej i wzruszając wzgardliwie ramionami na ich „próżnowanie“ w okresie letnim. On sprawia, że jej naturalnym opiekunem staje się mędrzec miejscowy w osobie parafjalnego „dobrodzieja“, i czuwa nad tym, aby szkoła nie szerzyła farmazonerji w sensie teorji i twierdzeń sprzecznych z dogmatami. On wreszcie traktuje naukę jako sprawę, stojącą na dalekim planie życia, gdy na pierwszym stoją roboty polne, pranie w domu, lub noszenie obiadu ojcu, znajdu-

jącemu się przy pracy. W tych wszystkich cechach tkwi prawdziwa „ludowość“ naszej szkoły. Jest to zalanie jej tą samą atmosferą ciemnoty, zacofania i ignorancji, której znakiem jest kij i dyscyplina, a ostatecznym ideałem alfabet, sztuka rachowania, i katechizm—zwłaszcza katechizm. Nasza „ludowa“ szkoła elementarna, jest dziś jeszcze instytucją wyjętą z pod prawa nietylko politycznie, jako zaledwie tolerowana, ale nawet z pod prawa obywatelstwa. Znowu nie chcemy tu mówić o wielu niezbędnych prawach krajowej szkoły elementarnej i poprzestajemy tylko na konieczności zdobycia przez nią praw obywatelskich. Wobec światła, panującego dziś na wyżynach nauki, nauczanie elementarne jest u nas jakimś pełzaniem poomacku w pomroce głębin oceanu życia. Szkoła elementarna, jeśli ma żyć, jeśli ma służyć krajowi. nie może i nie powinna być zatraconym kopciuszkiem. Musi ona zdobyć sobie prawo obywatelstwa przedewszystkim—musi wpoić w masy społeczne rozumienie swego znaczenia, musi sobie zdobyć ze wszech stron poszanowanie i opiekę, musi oprzeć się na uznaniu i szacunku dla swego nauczyciela, musi móc czerpać stosownie do potrzeb kraju i swoich zadań z krajowych zasobów narodowych. Ale też szkoła elementarna musi mieć możność dawać, dawać jaknajwięcej tym masom, którym służyć jest powołaną. Dawać zaś będzie ona tym więeej, im lepszym wykształceńszym i promieniejącym twórczo będzie jej nauczyciel, im poważniej i zwarciej będzie się przedstawiało nauczycielstwo elementarne w znaczeniu pracy dla szkolnictwa i nad szkolnictwem elementarnym.

„Nowe Tory“ bardzo mało uwzględniały dotąd szkolnictwo elementarne. Obecnie pragną one mieć możność ściślejszego zbliżenia się ze szkołą elementarną i jej nauczycielem. Gotowe są one służyć mu

wszelką radą i wszelkiemi wskazówkami; gotowe są one karcić i wystawiać pod sąd opinji wszelkie stosunki dzikie i urągliwe, świadczące o bezprawności obywatelskiej naszej szkoły. Ale w tym celu nastąpić musi ścisły kontakt nauczycielstwa elementarnego z redakcją. Redakcja musi mieć stale i zawsze materjał surowy faktyczny i rzeczowy, materjał życiowy, dotyczący szkoły elementarnej, i materjału tego będzie oczekiwać od czytelników pisma. Nie o artykuły chodzi, tylko o materjał.

Walczmy o prawa obywatelskie szkoły elementarnej i jej nauczyciela.

Z LITERATURY.

Pisma pedagogiczne polskie w r. 1907.

Wrażenia i uwagi.

Jeden rok czasu—to okres zbyt krótki, aby zajść mogły ważne zmiany na polu pracy pedagogicznej, więc też i nasze czasopisma nie zmieniły się zasadniczo: każde zachowało charakter, który już starałam się określić w sprawozdaniu zeszłorocznym. Życie jednak odbić się w nich musiało i ono to wprowadziło niektóre zmiany w szczegółach, a życie to w roku ubiegłym przedstawiało się trochę inaczej, niż przed dwoma laty. W roku 1906 przystępowaliśmy do pracy z zapałem, rzucaliśmy hasła, pisaliśmy z wielkim rozmachem artykuły programowe, w Warszawie czy we Lwowie wołaliśmy o reformy szkolne, o poprawę doli nauczycielskiej, o podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli, projekty sypały się jak z rękawa i oczekiwaliśmy z pewnością ich spełnienia raz od władzy właściwej, innym razem od samych projektodawców; rok 1907 miał zadość uczynić tym nadziejom i obietnicom, a tymczasem w wielu razach przyniósł ciężkie zawody: nas przekonał, że nie tak prędko doczekamy się pożądanego uregulowania stosunków szkol-

nych, a raczej doczekaliśmy się większych represji; Galicja zawiodła się w swych nadziejach co do poprawy uposażenia nauczycieli, co do nowych ustaw o Radzie Szkolnej Krajowej i o seminarjach nauczycielskich; zyskała wszędzie drobniutkie, nieznaczne zmiany, nigdzie wszystkiego. Te rozczarowania, zawody odbiły się naturalnie na pedagogach, wywołując w jednych przygnębienie, pesymizm, zniechęcający do nowych usiłowań; w drugich większą jeszcze zaciętość do pracy mozolnej, wytrwałej, często niewdzięcznej a pożytecznej, pracy cichej i ukrytej w stowarzyszeniach i sekcjach pedagogicznych, lub specjalnych komisjach, pracy głośnej, uroczystej na zjazdach nauczycielskich, czasem pracy naukowej, częściej popularyzatorskiej z piórem w ręku przy własnym biurku.

Pisma pedagogiczne zeszłoroczne mieszczą po większej części owoc wysiłków tych najwytrwalszych, najzaciętszych pracowników; są to artykuły poważne o większej lub mniejszej wartości naukowej; od tego zaś tła tu i owdzie odbija jaskrawo wyraz goryczy lub oburzenia, wyjaśniający, jak dalece praktyka odskakuje od tych postulatów teoretycznych. Zresztą dwa te czynniki w różnym występują stosunku zależnie od ustalonej już indywidualności pisma.

Muzeum, organ Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, najpoważniejsze niewątpliwie z czasopism galicyjskich, rozpoczyna zwykle każdy zeszyt od artykułu wstępnego w jakiejś sprawie aktualnej. W roku ubiegłym temi sprawami aktualnemi były prawie wyłącznie bolączki, zawody i rozczarowania, o których wspominaliśmy wyżej, a więc: *Galicja w budżecie Ministerstwa Wyznań i Oświaty, Wydatki budżetu krajowego na cele oświaty*—wykazują upośledzenie finansowe Galicji w porównaniu z innemi krajami korony austryjackiej. *Nowe regulacje płac* omawia położenie mate-

rjalne nauczycieli i niewielką jego poprawę dzięki nowej ustawie, inny artykuł nosi tytuł *Nowa ustawa o Radzie szkolnej*, jeszcze inny *Pierwsza ustawa krajowa o seminarjach nauczycielskich* i t. p. — wszystkie wyrażają niezadowolenie z tego, że pomimo nowych ustaw nic się zasadniczo nie zmieniło.

Artykuły te, pisane spokojnie, rzeczowo, opierające się na faktach i cyfrach, są istotnie bardzo interesujące dla poznania stosunków galicyjskich; szkoda tylko, że forma często nie odpowiada treści, styl ciężki, przepełniony wyrazami obcemi, a nawet nie wolny od błędów przeciw dobrej polszczyźnie, np. *nic, jak tylko* rachunki. Z innych artykułów, mających również znaczenie aktualne, wyróżnić należy rzecz p. t. *Walka o język polski w zaborze pruskim*, przedstawiająca wyczerpująco i ze współczuciem zarówno dzieje stopniowej coraz większej germanizacji szkoły ludowej w Poznańskim, jak i ostatni strejk dzieci i nieludzkie ich prześladowanie. Znaczną część każdego zeszytu wypełniają też rozprawy, dotykające różnych dziedzin wiedzy, związanych ze sprawami wychowania i szkolnictwa. Znajdziemy więc tam cenne przyczynki do historji pedagogicznej w Polsce np. *Poglądy pedagogiczne Sebastjana Petrycego* przez dr. J. Lenieka, *Karol Libelt jako pedagog* przez dr. Wiktora Hahna, *Bronisław Trzaskowski jego żywot i dzieła* przez dr. F. Haburę, gdzie na tle życiorysu niedawno zmarłego pedagoga odsłania się ciekawa karta z historji szkoły galicyjskiej. Dalej są artykuły naukowe, zaznajamiające nauczycieli z postępami wiedzy np. M. Smoluchowskiego *Zarys najnowszych postępów fizyki*, jest szeroko i ze znajomością rzeczy omawiana sprawa wychowania fizycznego np. w obszernym artykule dr. Eugenjusza Piaseckiego p. t. *Parki jordanowskie*, są i rozmaite kwestje dydaktyczne, gdzie szczególniej wyróżnia się ar-

tykuł dr. Zathey'a p. t. *Projekt zupełnej reformy nauki języka polskiego.* Rzecz to godna przeczytania i dokładnej wyczerpującej dyskusji: w szczegółach bowiem można się nie zgodzić z autorem, ale trzeba podziwiać śmiałość głównej myśli, świeżość i oryginalność niektórych pomysłów i trafność wielu uwag. Autorowi chodzi o to, o co nam wszystkim chodzi oddawna, aby w szkole nie gramatyka stanowiła główny punkt wyjścia w nauczaniu języka ojczystego, lecz sam ten język, więc w 4-ch klasach niższych mają się uczniowie nauczyć określać naprzód cechy konkretne przedmiotów np. kształty, barwy, wielkość, ilość, dźwięk, smak, zapach, później ruchy, czynności, zmiany w czasie, dalej uczucia, nastroje i inne zjawiska wewnętrzne, z czym organicznie łączy się nauka gramatyki, ale gramatyka ta „nie nadaje nauce kierunku, nie wpływa na układ podręcznika, nie wypełnia osobnych godzin nauki, a przytym przemawia żywo i zajmująco, nie jest martwą, suchą, anemiczną abstrakcją.“ O pomysłowości autora może dać pojęcie wykład nauki o barwach w projektowanym podręczniku dla klasy I-ej:

„Naprzód ustęp teoretyczny, który mówi o barwach i ich określeniu przy pomocy różnych rzeczowników, wprost przez nazwy, albo przez porównania i przenośnie. Wykład jasny, prosty, popularny. Potym tablice, przedstawiające różne odcienie barw, każda barwa w kwadraciku, pod kwadracikiem jej nazwa. Następnie szereg zdań, określających barwy, naprzód prostemi nazwami, potym złożonemi, potym przez porównanie, potym przez przenośnie czy symbole. Teraz dopiero kolorystyczne ustępy prozaiczne i poetyczne, dobrane wyjątki z dzieł Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewicza, Reymonta, Żeromskiego, Witkiewicza. Określenia barw są w nich oznaczone tłustym drukiem. Dalej kilka kolorowych obrazków: jeden przed-

stawia kwiaty, drugi stroje narodowe, trzeci krajobraz piękny, a pełen rozmaitości; a wreszcie ustępy, które to, co przedstawiają obrazy, ze szczególniejszym uwzlędnieniem barw określają słowami. Taka nauka o określeniu barw mogłoby zająć nawet miesiąc, a polegałaby nietylko na poznawaniu nowych wyrazów, na reprodukcji i streszczeniu, ale także na samodzielnych próbach określeń: uczniowie mają np. w domu przypatrzeć się obrazkowi, ewentualnie zapisać, co na nim widzą, a potym w szkole, gdy ich profesor „zapyta“ mają odczytać, co napisali lub powiedzieć z pamięci; koledzy uzupełniają odpowiedzi i poprawiają.“ „Zadań pisze się dużo domowych i szkolnych, ale profesor za każdym razem poprawia tylko kilka z nich głośno, przy współudziale uczniów.“

Dopiero w klasach wyższych przychodzi wykład teoretyczny języka; więc: w klasie V-ej zarys gramatyki, w klasie VI-ej historja języka, w klasie VII-ej zarys stylistyki, w klasie VIII-ej wiadomości z psychologji i estetyki języka. Naukę o literaturze autor pragnąłby oddzielić od nauki języka polskiego, a włączyć wraz dziejami narodu do ogólnej nauki o kulturze narodowej. „Przyznam się, że nie rozumiem, dlaczego polskiej młodzieży ma się mówić w szkole o beletrystyce polskiej, a nie mówić o nauce, o malarstwie, rzeźbie, architekturze, muzyce, przemyśle, handlu — nie wiele, ale bodaj to, co najpotrzebniejsze... W nauce szkolnej niema dziś miejsca dla Stwosza, Matejki, Szopena. Nie chcę uszczuplać nauki o literaturze, nie chcę jej spychać na dalszy plan, a mimo to pragnę gorąco, by stała się tylko główną częścią nauki o polskiej kulturze. Jestem głęboko przekonana, że nie doznałaby przez to krzywdy. Wszak tę kulturę poznawałoby się głównie z lektury najznakomitszych dzieł literackich. Może mniejby się mówiło o życiu auto-

rów, ale za to dzieła ich rozumiałoby się lepiej, a ich twórcy przedstawieniby byli na tle epoki. Lektura całych dzieł i ich wyjątków byłaby ciągle na pierwszym planie.“ Domaga się też uwzględnienia nie tylko dawnych, lecz i nowych, nawet spółczesnych objawów kultury:—Mnie chodzi o to—powiada—by szkoła, zerwawszy raz ze strusią metodą chowania głowy pod skrzydła, by nie widzieć niebezpieczeństwa, dawała młodzieży pojęcie o kulturze spółczesnej, o prądach i kierunkach, które będą na nią działały i dała jej broń do ręki w chwili, gdy ją rzuca w odmęt walki życiowej.“

Prócz rzeczy większych wiele jest w tym roczniku Muzeum mniejszych rozprawek, których wyliczać tu niepodobna, choćby dlatego, że i tym razem nie wszystkie zeszyty mnie doszły, nie chciałabym zaś nikogo skrzywdzić, pomijając jego pracę — z drugiego półrocza zwracam jeszcze uwagę na artykuł dr. L. Bykowskiego *Wrażenia z liceów francuskich*, gdzie autor nietylko daje obraz szkół francuskich, lecz ocenia je krytycznie, wykazując wszystkie braki, gdy często zwiedzający szkoły zagraniczne nie umieją znaleźć właściwej miary krytycznej; oraz St. Leonhardta artykuł p. t. *Komisja kwalifikująca książki do bibljotek szkolnych*, gdzie autor podnosi ważną sprawę wyboru czytania dla młodzieży; szkoda tylko, że informując dokładnie swych czytelników o tym, co w tej dziedzinie czynią w Niemczech, zdaje się nic nie wiedzieć o usiłowaniach, podejmowanych w różnych czasach w Warszawie, o próbach krytycznej oceny książek dla dzieci, o naszych katalogach rozumowanych i t. p. Nie mogę też pominąć iście benedyktyńskiej pracy Józefa Lewickiego, który jako dodatek do „Muzeum“ opracował *Bibljografję druków, odnoszących się do Komisji edukacji narodowej.* Szczęśliwe Muzeum, że taki do-

datek swoim czytelnikom dać może; taka praca to prawdziwa zasługa wobec nauki, a zwłaszcza dla nas, pozbawionych dotychczas prawie zupełnie bibljografji pedagogicznej polskiej (jedyną próbą była u nas praca Wisłockiego w *Encyklopedji Wychowawczej*).

Prace *Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych* [1]), którego sprawy wypełniają część każdego zeszytu Muzeum, są niejako dalszym rozwinięciem treści pisma: tematy obrad, odczyty w rozmaitych kołach dotyczyły po większej części tych samych kwestji, co zasadnicze artykuły organu towarzystwa. Rok ubiegły w przeciwieństwie do poprzedniego nie był obfity w nowe projekty; natomiast rozbierano, pogłębiano, przechodząc od ogólnej idei do szczegółów i zastosowań praktycznych, myśli rzucone już dawniej; więc omawiano sprawę zreformowania seminarjów nauczycielskich, sprawę reformy szkoły średniej, wreszcie projektowaną przez prof. Twardowskiego krajową *radę pedagogiczną*, złożoną z ludzi fachowych, któraby oceniała wszystkie sprawy wychowawcze i dydaktyczne, pozostawiając istniejącej Radzie szkolnej czynności administracyjne zarządu szkołami. Projekt ten, poruszony na wielu posiedzeniach i zjazdach zeszłorocznych (np. na zjeździe delegatów Towarzystwa Pedagogicznego w lipcu) ogólną zjednał sobie sympatję; znalazł jednak i opozycję w osobie dr. St. Weinera z Bochni, który twierdzi, że taka instytucja doradcza bez prawa egzekutywy jest zgoła zbyteczną, a opinje pedagogiczne uzyskać można tylko przez podniesienie poziomu pedagogiki jako nauki. „Kreowanie katedr uniwersyteckich dla nauk pedagogicznych i ustawodawstwa

---

[1]) Sprawie Tow. naucz. szkół wyższych, jego statutowi i organizacji poświęcimy osobny artykuł.

szkolnego, utworzenie stypendjów dla nauczycieli, poświęcających się studjom pedagogicznym, wielkie wydawnictwo źródeł pedagogicznych, dałoby nam wkrótce pożądane „opinje“, któreby siłą swej naukowości szybko dotarły do społeczeństwa i uświadomiły społeczeństwo co do jego zadań wychowawczych. Te „opinje“ wyrażone w literaturze i piśmiennictwie fachowym, przedyskutowanemi być winny przez kraj cały, a następnie dopiero mają być zużytkowane dla legislatywy.“ Jeśli wolno sądzić oddalonej od stosunków galicyjskich, to mnie się zdaje projekt prof. Twardowskiego mimo wszystko praktyczniejszy i więcej przystosowany do warunków rzeczywistych: nie wchodząc w to, jaką jest obecna Rada szkolna krajowa, dlaczego opinja jej nie jest opinją fachową pedagogiczną, sądzę, że w najlepszych nawet warunkach pewien podział czynności na administracyjne i czysto pedagogiczne byłby pożądany, choćby dlatego, że dobre ich spełnienie innego wymaga przygotowania, innych ludzi; dobry pedagog rzadko jest dobrym administratorem i odwrotnie; z drugiej strony osobna Rada pedagogiczna byłaby tym głosem uprawnionym, z którym Rada szkolna musiałaby się liczyć, gdy najbardziej fachowe i naukowe opinje wybitnych pedagogów bynajmniej jej nie obowiązują, a gdyby śród nauczycieli znalazł się nawet drugi Konarski czy Piramowicz nie mógłby najgenjalniejszego pomysłu wprowadzić w życie, o ile-by ten pomysł nie zgadzał się z instrukcją i z podręcznikami, zatwierdzonemi przez Radę szkolną. Takim jest niestety! życie różne od naszych marzeń i ideałów, ale tych ideałów wypierać nam się nie wolno, więc całym sercem podnoszę wysoki ideał dr. Weinera, który nietylko Galicji lecz i nam przypomina, że poprawa szkolnictwa zależy nietylko od warunków zewnętrznych, od takich czy innych instytu-

cji, lecz od wewnętrznego udoskonalenia nas samych, jako pedagogów i jako ludzi. O! bo nietylko do politycznego życia narodu lecz i do każdej innej dziedziny, a więc i do szkoły można zastosować słowa Mickiewicza: „Każdy z nas ma w duszy swej ziarno przyszłych praw i miarę przyszłych granic. O ile powiększycie i polepszycie duszę waszą, o tyle pomnożycie prawa wasze i powiększycie granice wasze.“

Ach! gdyby to życie było poematem, jakżebym pięknie na słowach Mickiewicza zakończyła sprawozdanie z zeszłorocznego *Muzeum!* Ale niestety! zakończyć na nich nie mogę, gdyż jeszcze pozostał dział jeden: *Kronika szkolna i pedagogiczna.* Sumiennie prowadzony dział ten informuje czytelników o każdym ważniejszym fakcie z dziedziny szkolnictwa, czy wychowania; dlaczegóż jednak w tym właśnie dziale znalazły przytułek pewne rozdźwięki i sprzeczności, które przed rokiem notowałam w dziale sprawozdawczym? W artykułach zasadniczych czasem się zdarzy jakiś frazes np. o „prądach genewskich,“ w gimnazjum krakowskim, który nam przypomni, że są pewne granice bezstronności najpoważniejszego organu pedagogicznego w Galicji, ale artykuły to podpisane, więc odpowiada za nie autor nie redakcja; ale w kronice, w dziale redakcyjnym, co znaczą te ironiczne i sarkastyczne uwagi przeciw ludziom, „mieniącym się postępowymi“, przyczym dostaje się od czasu do czasu i Polskiemu Związkewi nauczycielskiemu i „Nowym Torom“? Więc nawet tak poważne, z wielu względów sympatyczne pismo jak „Muzeum“ nie jest wolne od uprzedzeń, nie licujących z jego powagą. Smutno!

Szkoła Polska wychodziła w roku ubiegłym pod redakcją Lucjana Zarzeckiego, zachowując pomimo zmiany redakcji ten sam ogólny charakter i te same

rubryki, co w roku poprzednim. Dwa zjazdy pedagogiczne w Warszawie i rozpoczęta praca w sekcjach Stowarzyszenia nauczycielstwa polskiego najwięcej i najlepszego materjału przysporzyły jego organowi. Prawdziwą ozdobą niedokończonego z przyczyn niezależnych od redakcji rocznika jest podwójny numer (3 i 4) poświęcony całkowicie zjazdowi przyrodników i gieografów polskich i mieszczący znaczną część tam wygłoszonych referatów. Z innych prac oryginalnych poważniejszego znaczenia należy wyróżnić artykuł dr. Rzętkowskiego p. t. *Dzień roboczy ucznia szkoły średniej*, L. Zarzeckiego *O rozwijaniu myślenia funkcjonalnego przy nauczaniu matematyki w szkole średniej*, T. Niklewskiego *O szkołach handlowych w Cesarstwie*. dr. Żelisława Grotowskiego *Wyższa szkoła handlowa w Niemczech*, J. Lewkowicza *O wykładzie przedmiotów filozoficznych w szkole średniej*, Wł. M. Kozłowskiego *Botanika jako przedmiot nauki szkolnej*. Takich rzeczy jest jednak stosunkowo mało. Większą część każdego zeszytu wypełniają streszczenia książek i artykułów obcych, czasem bardzo szczęśliwie wybranych, czasem mniej ważnych i potrzebnych w piśmie polskim np. bardzo pouczającym jest artykuł p. t. *Projekty reformy wykładu matematyki i przyrodoznawstwa, ułożone przez komisję naukową towarzystwa przyrodników* i *lekarzy niemieckich*, który zaznajamia czytelnika z postępem dydaktyki tych przedmiotów; możemy tylko pochwalić artykuł p. t. *Praca ręczna jako czynnik kształcący* według L. Tadda, bo Tadd istotnie wypowiada poglądy oryginalne i godne rozważenia, choć książka jego nie jest już nowością, ja sama pisałam o niej w *Reformie Szkolnej* w r. 1903; nie można mieć za złe redakcji, gdy podaje w streszczeniu artykuły Döringa i Meumann'a o uczuciach estetycznych u dzieci; ale gdy czytamy artykuł p. t. *Nauczanie rachunków Pestalozzie-*

go według dr. Walsemanna przychodzi nam mimowoli na myśl: jakże mało ludzi u nas pracuje naukowo nad pedagogiką, skoro nawet ci, którzy pisują do pism specjalnych, nie sięgają do źródła, nie starają się poznać klasyków pedagogicznych, lecz wiadomości o nich czerpią z drugiej ręki. W ogóle stosunek pism polskich do literatury zagranicznej należałoby w najbliższej przyszłości unormować: zbyt ubodzy, abyśmy mogli poprzestać na artykułach oryginalnych, powinnibyśmy jednak w przeróbkach i streszczeniach rzeczy obcych zachować pewien plan świadomy, korzystając zresztą z gotowych a nie tak dalekich wzorów naszej dawniejszej prasy pedagogicznej. W „Przeglądzie pedagogicznym“ za redakcji J. Wł. Dawida dużo bywało rzeczy obcych, tymbardziej, że cenzura o swoich wiele pisać nie pozwalała; ale tam sam redaktor, wyjątkowy istotnie znawca przedmiotu, śledził ruch wydawniczy za granicą i spółpracownikom swym rzeczy godne streszczenia podsuwał. W „Reformie Szkolnej,“ która niestety zakończyła żywot na jednym zeszycie, wprowadził p. Adam Szymański przeglądy obcej literatury pedagogicznej za pewien dłuższy okres czasu, uwzględniając w nich tylko dzieła najwybitniejsze Dopiero w ostatnich gorączkowych czasach wkradła się do pism pedagogicznych pewna dorywczość i bezplanowość, której Szkoła Polska ustrzec się w roku ubiegłym nie umiała.

Do działów bardzo obfitych w *Szkole Polskiej* należały recenzje i sprawozdania, których wartości naturalnie rozbierać nie będziemy, bo odpowiedzialność za nie ciąży na podpisanych pod niemi autorach. Nie rozumiemy jednak celu, w jakim w tym dziale pomieszczane były *recenzje recenzji*, zamieszczonych w „Nowych Torach.“ Wszak najlepszym dowodem różnicy zdań co do jakiejś książki jest druga jej ocena, a czy-

telnik, człowiek dojrzały, niech sobie sam zdanie wyrabia. Pod tym względem od Szkoły Polskiej daleko liberalniejsze było Muzeum: tam nietylko się nie krytykuje ocen, zamieszczonych w innych pismach, ale czasem o tej samej książce np. o niedawno wydanej gramatyce Steina i Zawilińskiego drukuje się trzy, cztery oceny, jedna za drugą, bardzo odskakujące od siebie, a redakcja wcale się nie niepokoi o czytelnika, że o tej samej książce poznaje różne opinje.

Podobnie, jak w roku poprzednim, stałą rubrykę stanowiła *Szkoła ludowa*, uwzględniająca potrzeby nauczycieli elementarnych. Do 1-go lipca prowadzona przez zasłużonego pedagoga, M. Brzezińskiego, później przez innych jakichś bezimiennych kierowników, *Szkoła ludowa* mieściła czasem rzeczy bardzo interesujące np. korespondencje nauczycieli elementarnych z różnych stron kraju, zajmująco opracowane lekcje elementarne takiej wybitnej specjalistki, jak R. Morzycka, ale w całości uderza jakiś brak myśli przewodniej, brak planu, częste powtarzanie tych samych tematów, parafrazowanie się wzajemne, słowem znów dorywczość taka, jak w dziale przeróbek z literatury zagranicznej.

Szkoła i rodzina, dwutygodnik, wychodzący we Lwowie pod redakcją Mikołaja Haraszkiewicza, pod względem ogólnego poziomu i tonu artykułów najbardziej się zbliża do *Szkoły polskiej*. W redakcji znać wiele dobrej woli, a nawet pewną ruchliwość, aby pismu zapewnić dobór zajmujących artykułów w żywotnych sprawach pedagogicznych, a choć obok artykułów, umyślnie napisanych dla Szkoły i Rodziny znajdą się i przedruki z pism innych, choć wartość ich jest bardzo rozmaita, całość robi sympatyczne wrażenie. Pismo żyje i życie spółczesne odbija, więc różne dzie-

dziny są uwzględnione: mamy kilka artykułów z psychologji dziecka, sporo artykułów z hygjeny np. dr. Bronisława Kaczorowskiego *Stan uzębienia i ogólnej czystości ciała dzieci szkolnych szkół miejskich lwowskich*, są i wiadomości o szkolnictwie, są i ważne kwestje wychowawczo-oświatowe np. interesujący artykuł Franciszka Szczepańskiego p. t. *O działalności nauczyciela ludowego w czytelniach*. Wybitnym to pismo nie jest, nowych dróg w pedagogice nie wskaże, nauki nie posunie naprzód, ale za to przedstawia w naszej literaturze dodatni typ *pisma pedagogicznego popularnego* t. j. dostępnego dla przeciętnych, nawet mniej wykształconych rodziców i nauczycieli, które, nie zniżając się sztucznie do ich poziomu, raczej czytelników swoich podnosi, informując o spółczesnym postępie nauki o wychowaniu. Połączony z pismem pedagogicznym dodatek p. t. *Wiedza i praca*, mieszczący artykuły popularne z różnych dziedzin nauki, podtrzymuje jeszcze bardziej ten specjalny charakter „Szkoły i rodziny.“

Szkoła, organ Polskiego Towarzystwa pedagogicznego, najstarsze pismo pedagogiczne w Galicji, bo liczące rok 40-ty istnienia, obecnie od lat kilku pod redakcją Ludwika Pierzchały, ma niemniej dobrej woli od *Szkoły i Rodziny*, ale stanowczo mniej szczęścia. Wpływają na to wprost warunki wydawnictwa. Jako organ Polskiego Towarzystwa pedagogicznego, zmuszoną jest większą część każdego numeru poświęcać na sprawozdania ze wszystkich posiedzeń towarzystwa, zjazdów delegatów, zebrań oddziałów i kółek prowincjonalnych, dalej drukować różne listy nauczycieli w ich sprawach służbowych, opisywać jubileusze zasłużonych na tym polu, wreszcie prowadzić polemikę z różnemi organami prasy, nieprzychylnemi Szkole i Towarzystwu pedagogicznemu. Te wszystkie sprawy

bieżące tak dużo zajmują miejsca, że na artykuły teoretyczne wprost go braknie, stąd są one zawsze na drugim planie, choć redaktor szczerze zabiega, aby je posiadać i bardzo chętnie drukuje. Ratuje trochę sytuację *Praktyka szkolna*, półarkuszowy dodatek, mieszczący artykuły treści metodycznej. Ale też i redaktor bardzo jest skrępowany jakimś nieujawnionym komitetem redakcyjnym, który mu stawia swoje wymagania, a jak wysoce rozumie zadania pisma pedagogicznego, tego najlepiej dowodzi fakt jeden. Oto „Szkoła“ od r. 1900 t. j. od IX-go zjazdu lekarzy i przyrodników polskich w Krakowie, na którym sprawa psychologji dziecka była poruszona, zamieszczała artykuły agitacyjne, pobudzające do badań w tym kierunku, a później kwestjonarjusze i studja oryginalne; nawet redaktor poprzedni, p. Karol Falkiewicz był jednym z rzeczników sprawy i na zjeździe pedagogicznym w r. 1901 we Lwowie proponował utworzenie sekcji psychologji dziecięcej przy Towarzystwie pedagogicznym. Tymczasem w roku zeszłym, gdy byłam we Lwowie, mówił p. Pierzchała, że od komitetu redakcyjnego dostał ostrą naganę, no! zgadnijcie za co?... oto za umieszczenie artykułów z psychologji dziecka, a w szczególności kwestjonarjusza p. Józefa Ciembroniewicza *w sprawie przeciążenia młodzieży w szkołach ludowych.* Wobec tego rodzaju ducha trudno mi i wartość *Szkoły* krytycznie oceniać, mogę tylko szczerze żałować redaktora, pracującego w tak ciężkich warunkach.

Szkolnictwo, wychodzące w Nowym Sączu pod redakcją Józefa Gutowskiego, organ opozycji nauczycielskiej, przeciwnik Towarzystwa pedagogicznego i Szkoły, zbliża się bardzo do swej antagonistki tym, że w nim również więcej publicystyki, niż właściwej pedagogiki. Ale też artykuły, omawiające sprawy nau-

czycielskie odznaczają się tam śmiałością i energją, dając dokładne pojęcie o ciężkiej doli nauczyciela w Galicji i o jego zabiegach w celu jej polepszenia. Z tego względu bardzo są pouczające artykuły o wielkim wiecu nauczycielskim, który się odbył we Lwowie d. 17-go lutego 1907 r. (Niezwykłe święto nauczycielskie) o upośledzeniu nauczycielek (Wydziedziczone) o wstecznej istotnie choć nowej ustawie co do seminarjów nauczycielskich. Inne artykuły pobudzają do postępu na polu szkolnictwa, wołają o polepszenie warunków hygjenicznych i o gruntowną reformę całego nauczania. Z lepszych artykułów pedagogicznych wyróżnić należy Bujwidowej *Autorytet w wychowaniu* i dr. Elmera *O suggestji*. W ogóle jednak, o ile pismo z zapałem domaga się postępu, o tyle nieraz nas zdumiewa nieświadomością w sprawach pedagogicznych, stąd przy ocenie niektórych faktów więcej zwraca uwagę na to, *kto* mówi, aniżeli *co* mówi np. można dużo i słusznie zarzucić Radzie Szkolnej, ale ażeby z tego powodu nazwać *idjotycznym pomysłem* okólnik, zachęcający nauczyciela do urządzania wycieczek z młodzieżą szkolną dla poznania piękności kraju ojczystego, i gdy świat cały pedagogiczny domaga się nauki poglądowej, w bezpośrednim zetknięciu się z przyrodą, nauki, nie zamkniętej w murach szkolnych, lecz pod gołym niebem na wycieczkach i przechadzkach, uważać wycieczki za rzecz bezużyteczną wobec tego, że młodzieży „brak teoretycznego przygotowania w klasie“; na to trzeba być wielkim ignorantem w sprawach pedagogicznych. Słusznie ów artykuł wykazuje sprzeczność pomiędzy okólnikiem, polecającym poznanie kraju ojczystego, a zaniedbaniem, geografji Polski w szkołach galicyjskich, ale czyż to usprawiedliwia potępienie wycieczek po kraju i podręcznika geografji Romera? Ale Szkolnictwo ma odmienne zdanie w wielu kwestjach, czego dowodem jest np. charakterystycz-

ny artykuł: *O krzyczącej niedorzeczności i strasznej szkodliwości szczepienia ospy*, gdzie autor poleca ojcom-nauczycielom broszurę ks. Wincentego Pixy, kanonika i spowiednika przy kościele N. M. P. w Krakowie, który doszedł do przeświadczenia, że szczepienie jest szkodliwe. W wielu razach *Szkolnictwo* przypomina też zbyt mocno jakieś sensacyjne pisemko rewolwerowe, które, mówiąc o nadużyciach władz szkolnych wobec nauczycieli, wgląda w życie prywatne różnych radców i inspektorów szkolnych i ze szczególnym upodobaniem rozpisuje się o rozmaitych pannach Oldziach, Maniach, Zosiach (czysto galicyjska poufałość, stosowana do osób dorosłych a nawet niemłodych) które swoim flirtem umieją u nich zawsze uzyskać pierwszeństwo przed mniej uzdolnionemi w tym kierunku koleżankami. Być może, że fakty takie zdarzają się wyjątkowo, ale czyż racja na tej podstawie rzucać cień na wszystkie nauczycielki młode i przystojne, które do owych radców muszą się udawać w interesach służbowych! I to czyni pismo „szczerze nauczycielskie,“ które w innych artykułach tak serdecznie broni sprawy nauczycielek? Tu może i niejeden z naszych czytelników zadziwi się i zapyta: Dlaczego „Nowe Tory,“ pismo postępowe i również opozycyjne, jak *Szkolnictwo,* również piętnujące każdy objaw wstecznictwa i obłudy społecznej, dziwną ironją losu musiało wystąpić przeciw tym opozycyjnym artykułom? Odpowiemy na to: że właśnie dla tego, że „Nowe Tory“ są szczerze postępowe, a nie „mieniące się postępowemi,“ więc muszą wysoko nieść sztandar postępu i zwracać uwagę, aby go nie dyskredytowano i nie ośmieszano. W sądzie naszym trzymaliśmy się jednej zasady: wartości naukowej pisma; jeśli więc czasem sąd nasz o pismach umiarkowanych wypadł lepiej, niż o radykalniejszych, to tylko dowód, że dziś dla nauczyciela

postępowego nie wystarcza zapał i ostra krytyka istniejącego porządku, lecz musi on z nią połączyć i głębszą znajomość postulatów spółczesnej pedagogiki.

Aniela Szycówna.

Książki dla młodzieży.

Historja Polski w pięknych przykładach dla pouczenia i rozrywki ludu polskiego i młodzieży, zestawił Józef Chociszewski. Warszawa 1908. Gebethner i Wolff.

Książką, która może zastąpić w części wykład, a właściwie opowiadanie o wydarzeniach i udziale w nich rozmaitych bohaterskich postaci, dla dzieci, które są jeszcze za mało rozwinięte, by mogły poznawać systematyczne dzieje narodu, jest „Historja Polski" Chociszewskiego. Autor przesuwa przed oczami czytelnika cały szereg świetlanych postaci, które z rozmaitych względów unieśmiertelnić się winny w historji narodu, a które budzić będą w duszy dziecka cześć dla wszystkiego, co dobre i piękne. Począwszy od Dubrawki, żony Mieczysława I-go, kolejno przesuwają się ludzie różnych zasług, obok rycerzy mężnych, porywających wyobraźnię dziecka, spotykamy się z cichemi, pełnemi współczucia dla niedoli ludzkiej postaciami kobiet jak królowa Jadwiga, mężna ks. Beata Sołomerecka i wielu innemi. Autor daje też kilka obrazów z młodości naszych ludzi zasłużonych, których życie może służyć jako wzór do naśladowania, mamy więc rozdział poświęcony Filaretom i Filomatom i roli, jaką Adam Mickiewicz i Tomasz Zan odgrywali w Wilnie. W ogólnych rysach książka ta podoba mi się bardzo, szczegóły niektóre rażą mnie. Mianowicie bardzo często spotykamy się przy końcu

rozdziału z morałem, zachęcającym dzieci, by postępowały tak, jak im te przykłady nakazują, mnie ten morał psuje wrażenie, otrzymane przy czytaniu takiego obrazu, morał zaś, jak wiemy, nie ma żadnego znaczenia pedagogicznego. Przytym styl za trudny, pozbawiony prostoty, nie przyczynia się do łatwego zrozumienia, co przecież autor powinien mieć na względzie. Ogólnie jednak Historja Polski Chociszewskiego może oddać duże usługi, jeśli przy czytaniu będziemy objaśniali odpowiednie ustępy.

K. K. L.

Walery Przyborowski. Racławice. Powieść historyczna dla młodzieży. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Czytając powieść historyczną dla młodzieży „Racławice“, zastanawiałam się, jaki też autor miał cel, pisząc tę książkę.

Czytelnik, biorąc książkę do ręki, po tytule spodziewa się słusznie, że zaznajomi się z duchem wypadków, wstrząsających społeczeństwem, że pozna głębiej nastrój jego i tło epoki, śród której rozgrywały się losy powstania Kościuszkowskiego: lecz tu dozna strasznego rozczarowsnia: bo po przeczytaniu tej powieści, jeśli skądinąd nie znał pobudek i historji tej bohaterskiej walki, będzie i nadal jej zupełnie nieświadomy.

Wydaje mi się, że powieść historyczna ma na celu popularyzowanie pewnych wydarzeń z historji danego narodu; szczególniej ważną jest powieść histostoryczna dla młodzieży, która, nie mając odpowiedniego umysłowego przygotowania, nie może korzystać z monografji historycznych i ten to brak mogłyby i powinny zastąpić choć w części powieści historyczne.

Widocznie jednak autor jest innego zdania; temu należy przypisać, że wprowadza czytelnika od razu w samą treść, nie dawszy mu uprzednio odpowiedniego wstępu, któryby go zaznajamiał z warunkami politycznemi, w jakich się kraj nasz znajdował: a tym samem czynił mu zrozumiałemi te wydarzenia, o jakich w książce tej będzie mowa.

Treść całej powieści stanowią przygody piętnastoletniego chłopca, w których on wykazuje dużo dzielności, co ocenia Kościuszko i mianuje go oficerem. Tego, co właściwie tworzy tło historyczne, w książce tej znajdujemy niezmiernie mało: a to, co pomieścił autor, wychodzi blado. Nie wyzyskana jest taka chwila podniosła, jak przysięga Kościuszki na rynku Krakowskim: czytelnika nie wzruszy opowiadanie, pozbawione prostoty, a nie dające pojęcia o uczuciach ludzi, będących świadkami tego wiekopomnego zdarzenia.

Najsilniejszy jest obraz, przedstawiający wyjście kosynierów z Krakowa. Opowiadanie kończy się skreśleniem bitwy Racławickiej. Postacie historyczne dziwnie sztywne, nie drgają one życiem, ani na chwilę nie ma się złudzenia, że są to żywi ludzie. Bohaterska, pełna poezji postać Kościuszki, jest dziwnie bezkrwista i martwa; niczym się nie różni od innych. Ogólnie biorąc „Bitwa pod Racławicami“ pomimo poprawności języka t barwności opowiadania, co czyni ją dość zajmującą, jest pozbawiona głębszej wartości.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Przygody młodego podróżnika w Tatrach z Dziennika Kazia przepisała M. J. Zaleska. Nakład Gebethnera i Wolffa 1908. Wydanie III.

Słabą jest widocznie twórczość naszych autorów

dla dzieci, skoro ostatnia gwiazdka po większej części przyniosła przedruki rzeczy dawno znanych. Do takich należy wymieniona wyżej książka zasłużonej, lecz zmarłej już w r. 1889 autorki. W swoim czasie miała ona ważne znaczenie, dając młodzieży, karmionej wyłącznie tłómaczeniami Verne'a i Meyne-Reida, obrazy swojskiej przyrody tatrzańskiej. Dziś przy naszym wzbogaceniu literatury w tym kierunku wydać się może zbyt bladą, niemniej pożądaną będzie w bibljoteczkach dzieci lat 9—14.

Mały czwartoklasista, Kazio opisuje swój pobyt w Zakopanym i prawie wszystkie ładniejsze wycieczki w góry. Autorka trzyma się formy pamiętnikowej, styl jednak odbiega od swady uczniowskiej i tylko od czasu do czasu widzimy wtrącony zwrot „młodszy.“ Brak swobodnego, naiwnego polotu, jaki znajdujemy w analogicznych powieściach cudzoziemskich. Za to przy każdej sposobności podawana jest garstka objaśnień botanicznych, gieologicznych i fizycznych. Te ostatnie są czasem traktowane niezupełnie ściśle.

Styl jest poprawny, niedbałej korekcie przypisać można nieustaloną pisownię np. Gewont-Giewon (str. 16 i 17); końcówki emi lub ymi w 6-ym przyp. l. mnog. rodz. m. (str. 42 i 52) i t, p. W ogóle książka daje dobre pojęcie o wielu pięknych miejscowościach Tatr, nadto zawiera 16 starannych rycin.

Marja Czaplicka.

KRONIKA.

Kwestjonarjusz Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi.

Do objawów najsilniej odbijających działalność dziecka, należą jego rysunki. Rysunek to dla dziecka rodzaj mowy, w której odtwarza ono obrazy, zapełniające jego duszę. Dokładność lub niejasność wyobrażeń o świecie otaczającym, zdolność obserwacji, kierunek interesu, siła i rodzaj fantazji—wszystko to wyczytać można, badając pierwsze nawet nieudolne próby kreślenia, do których często zabiera się dziecko, nie umiejące nawet mówić. Nic też dziwnego, że na pierwszym posiedzeniu naukowym *Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi* uwagę ogólną zwrócił referat p. Anny Grudzińskiej o rysunkach dziecięcych, a wniosek prelegentki, aby rysunki samodzielne gromadzić, przyjęto z ogólnym entuzjazmem. Do wykonania tej uchwały wzywamy obecnie wszystkich naszych członków, zarówno jak i inne osoby, zainteresowane tą sprawą; ażeby jednak praca rzeczywistą korzyść przyniosła, musi odpowiadać warunkom, które podajemy poniżej.

1. Jakie rysunki należy zbierać?

Zbierać należy wyłącznie rysunki zupełnie samodzielne t. j. te, których pomysł i wykonanie należą w zupełności do dziecka; zarówno rysunki kopjowane z wzorów, jak rysunki poprawione przez starszych,

nie nadają się tu zupełnie. Najbardziej pożądane są rysunki dzieci młodszych, począwszy od najpierwszych prób kreślenia do lat 10-ciu, można jednak nadsyłać także *samodzielne* rysunki dzieci starszych.

2. Szczegóły osobiste, dotyczące dziecka.

Ażeby rysunek miał znaczenie dla badań psychologicznych, należy sobie zdać sprawę, *kto* go wykonał. Z tego powodu prosimy o dołączenie do każdego rysunku (lub zbioru rysunków jednego dziecka) następujących szczegółów:

1) Wiek i płeć dziecka. 2) Miejsce stałego pobytu (miasto lub wieś). 3) Ogólny rozwój umysłowy (dziecko wybitnie zdolne, nad wiek rozwinięte, przeciętne, zacofane umysłowo). 4) Temperament i ogólny nastrój uczuciowy (dziecko żywe, powolne, uczuciowe, obojętne, wesołe, smutne i t. p.). 5) W jakim wieku zaczęło rysować? czy z własnego popędu, czy też skutkiem naśladownictwa, suggestji, namowy i t. p.? 6) Jak często rysuje z własnego popędu? 7) Czy już się uczy systematycznie i jaką rolę odgrywa rysunek w jego nauce? (czy ma lekcje rysunku i jakiej metody trzyma się nauczyciel? czy rysuje przy innych lekcjach np. przy pogadankach przyrodniczych? 8) Czy w rodzinie, z której pochodzi, są lub były osoby ładnie rysujące lub objawiające zdolności artystyczne w innym kierunku? 9) Czy popęd twórczy dziecka przejawia tylko w rysunku, czy i w inny sposób np. to samo dziecko układa wiersze, bajki, maluje, modeluje i t. p.

3. Objaśnienia rysunków.

Niezależnie od ogólnej charakterystyki dziecka niezbędną rzeczą jest objaśnienie każdego rysunku ze względu na jego treść i genezę powstania.

1) Co dziecko chciało przedstawić? (spisać dosło-

wnie objaśnienie, którego udzieli dziecko; jestto bardzo ważne zwłaszcza w rysunkach dzieci młodszych, które często używają rysunku jako pewnego symbolu tylko, zastępując jedną kreską mnóstwo szczegółów, niemożliwych do odgadnięcia bez komentarza). Jakie szczegóły przedmiotu przedstawiło dokładnie, a które pominęło zupełnie?

2) Co było pobudką do danego rysunku? Czy dziecko widziało i jak dawno przedmioty przedstawione? (rysowało z natury czy z pamięci?) czy odtworzyło jakieś zdarzenie istotnie przeżyte, czy też wymyślone przez siebie? czy rysunek jego jest ilustracją bajki słyszanej lub czytanej? czy i o ile odbija chwilę bieżącą, wypadki, o których starsi mówią lub czytają w gazetach? (co z tych rozmów pochwyciło?).

Uwaga. Osoby, które podadzą cały szereg rysunków tego samego dziecka, zechcą pod każdym rysunkiem podać dokładną datę, a także zanotować ważniejsze zmiany w życiu i rozwoju umysłowym dziecka pomiędzy jednym rysunkiem a drugim (np. wyjazd na wieś, rozpoczęcie nauki systematycznej, zainteresowanie się rzeczami, które poprzednio były obojętne i t. d.)

4. Przeznaczenie rysunków.

Rysunki zebrane prosimy nadsyłać pod adresem zarządu Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi (Chmielna 29 m. 5) do d. 15-go kwietnia 1908 roku, część ich wejdzie w skład wystawy sztuki dziecka, wszystkie zaś posłużą za materjał do specjalnej monografji, której opracowaniem i wydaniem zajmie się nasze towarzystwo.

Warszawa w grudniu 1907 r.

Biuro porad pedagogicznych.

Praktyka wychowawcza i nauczycielska wymaga nietylko ogólnego przygotowania pedagogicznego, lecz nieraz doraźnego rozstrzygania najrozmaitszych kwestji i kwestyjek, pozornie drobnych a życiowo ważnych. Jak sobie poradzić w tym lub owym razie z dzieckiem? Jakie są obowiązujące programy różnych szkół i zakładów naukowych? Jaki wybrać podręcznik? Jaka książka mówi o tym przedmiocie? Oto pytania, które nasuwają się każdemu, a szybkiej żądają odpowiedzi; stąd potrzeba informacji, wskazówek. Gdzież je znaleźć? kto ich udzieli? Pisma codzienne niezawsze są dość kompetentne, pismo pedagogiczne zbyt rzadko wychodzi, a zresztą, mając różne działy zasadnicze, nie może zbyt wiele miejsca poświęcić korespondencji. Pomyślał nad tym Polski Związek Nauczycielski, przy którym z inicjatywy sekcji pedagogicznej, tworzy się *Biuro porad pedagogicznych*. Polega ono na tym, że pewna ilość członków, specjalistów w różnych gałęziach wiedzy, zobowiązała się udzielać informacji ustnie lub przez korespondencję. Lista nie jest jeszcze zupełną; dotychczas udział swój przyrzekły następujące osoby: J. Brzechowska (wychowanie przedszkolne i nauczanie elementarne), J. Jabłońska (nauczanie elementarne), J. Jakubowski (nauczanie historji), W. Jezierski (nauczanie geografji), K. Kalkstein-Lewandowska (nauczanie historji), K. Knake-Ośniałowska (nauczanie elementarne), R. Lewinowa (nauczanie historji), J. Michalski (nauczanie literatury polskiej i powszechnej), W. Nałkowski (nauczanie geografji), M. Pożaryski (nauki przyrodnicze, kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe), A. Szycówna (ogólne sprawy pedagogiczne i nauczanie języka polskiego), W. Weychertówna (na-

uczanie języka polskiego i prowadzenie kursów dla analfabetów dorosłych). Adresy osób wyżej wymienionych, oraz godziny przyjęć otrzymać można w kancelarji Polskiego Związku Nauczycielskiego (Wspólna 56 m. 5). Osobom, zamieszkałym na prowincji, ułatwi porozumienie się redakcja „Nowych Torów“. Odpowiedzi piśmienne, mające znaczenie ogólniejsze, będą drukowane w naszym piśmie, o ile dadzą nowe oświetlenie poruszonej sprawy.

Udostępnienie studjów uniwersyteckich kobietom.

Podczas ferji Bożego Narodzenia bawiła w Warszawie delegatka „Kółka słuchaczek uniwersytetu lwowskiego“ p. Romana Pachucka, która przyjechała umyślnie, aby zaznajomić ogół naszego społeczeństwa z rozpoczętą akcją w celu otwarcia naszych dwuch wszechnic polskich, uniwersytetu krakowskiego i lwowskiego, wychowankom średnich szkół Królestwa.

Na uniwersytetach galicyjskich rozróżniają trzy kategorje słuchaczek: zwyczajne, nadzwyczajne i hospitantki; z tych tylko pierwsze korzystają w pełni z praw uniwersyteckich. Taką jednak słuchaczką zwyczajną może być tylko abiturjantka gimnazjum żeńskiego w Galicji (gimnazja te mają program równy gimnazjom męskim) albo też wychowanka gimnazjum rządowego w Królestwie, o ile zda egzamin dodatkowy z łaciny i greckiego. Słuchaczką nadzwyczajną może być wychowanka liceum galicyjskiego (program mniej więcej równy naszym pensjom 7-o klasowym), z Królestwą zaś przyjmowane są w tym charakterze osoby, posiadające świadectwo nauczycielki domowej. Hospitantką zaś może zostać każda kobieta, która skończyła jakikolwiek zakład naukowy średni. Słu-

chaczka zwyczajna zdaje wszystkie egzaminy i może zdobyć stopień naukowy doktora; nadzwyczajna może zdać t. zw. egzamin licealny, który jej daje prawo wykładu w liceach galicyjskich. Może też pracować w seminarjach pod kierunkiem profesorów i zdawać t. zw. kollokwia. Hospitantka ani do seminarjum, ani do żadnych egzaminów nie ma prawa; jeśli w nich czasem bierze udział, to tylko za szczególnym pozwoleniem danego profesora, zależy więc zupełnie od jego dobrej woli.

Z tego zestawienia wynika, że uczennice naszych 7 klasowych pensji prywatnych, jakkolwiek przygotowaniem nie ustępują uczennicom gimnazjów rządowych i liceów galicyjskich, nie są jednak przyjmowane na uniwersytet nawet w charakterze słuchaczek nadzwyczajnych. Przeciwko temu właśnie wystąpił wiec ogólno-akademicki we Lwowie w czerwcu 1907 r.; gdzie została uchwalona rezolucja, aby „uczennice pensji prywatnych 7-klasowych w Królestwie Polskiem były przyjmowane na oba uniwersytety galicyjskie w charakterze słuchaczek nadzwyczajnych“. Rezolucja ta dotąd jednak nie wejdzie w życie, póki nie zostanie przyjętą przez austryjackie Ministerjum Wyznań i Oświaty. Rektor uniwersytetu lwowskiego, przychylny uchwale, utrzymuje, że sprawę w Wiedniu poprzeć winni najbardziej w niej zainteresowani, t. j. przełożone pensji żeńskich i nauczycielstwo polskie z Królestwa. W myśl tego p. Pachucka w dwuch swoich przemówieniach (w Związku równouprawnienia kobiet i w Polskim Związku nauczycielskim) podawała wniosek 1) ujednostajnienia programów pensyjnych, 2) wysłania petycji zbiorowej do ministerjum Wyznań i Oświaty w Wiedniu na ręce obu rektoratów: krakowskiego i lwowskiego. Oba te wnioski przyjęto przychylnie, a nadto mówiono o akcji szerszej: o zupełnej

reformie szkół średnich żeńskich, któraby program ich zrównała z programem szkół męskich, a tym samym dała kobietom prawa studentek zwyczajnych. O ile wiemy, dotychczas nawet z pośród szkół prywatnych męskich jedna dopiero (gimnazjum Chrzanowskiego) daje swym wychowańcom prawo wstępu na uniwersytety galicyjskie bez dodatkowych egzaminów; ale sądzimy, że skoro pierwszy uczyniono krok na tej drodze, inne szkoły pójdą za tym przykładem; nie zapominajmyż, troszcząc się o młodzież męską, i o dziewczętach, nie dajmy się marnować tym zdolnościom, z których szkoła polska i kultura polska największą korzyść odniesie. Mówiliśmy o tym, a teraz do dzieła!

Kenkurs na obrazki barwne.

W związku z organizowaną wystawą „Sztuka w życiu dziecka“ Komitet Towarzystwa Zachęty Sztuk pięknych ogłasza Konkurs na obrazki barwne do wydawnictwa dla dzieci od lat 4 do 10-ciu. Mają być to ilustracje do utworu treści dowolnej, lub też kompozycje do książki obrazkowej, gdzie tekst stanowić będzie jedynie objaśnienie rysunków, a nawet może być zgoła zbyteczny. Rysunki winny odznaczać się jasnością i prostotą układu. Najbardziej byłyby pożądane kompozycje, illustrujące nasze bajki ludowe. Całość projektu stanowi conajmniej 4 obrazki i okładka (dla reprodukowania w formacie nie mniejszym nad 15×20 centymetrów) projekty mają być wykonane dowolną techniką, w barwach, tak, aby dały się reprodukować w druku kolorowym nie więcej niż jak w pięciu kolorach. Pożądane są wskazówki projektodawcy co do techniki wykonania projektu. Nagroda za projekt istotnie artystyczny wynosi rb. 100. Projekt nagrodzony stano-

wi własność Towarzystwa Zachęty, a prawo reprodukcji może być sprzedane nakładcy raz jeden. Suma, uzyskana ze sprzedaży prawa reprodukcji projektu, stanowi własność autora. Prace nie nagrodzone, mające jednak wartość artystyczną, będą odznaczone, a nazwiska ich autorów (o ile nie będzie specjalnego zastrzeżenia na kopercie z godłem) ujawnione. Na każdej poszczególnej planszy każdego projektu winno znajdować się godło, które powtórzyć należy na załączonej do projektu zamkniętej kopercie, zawierającej nazwisko i adres autora.

Sąd konkursowy składają: pp. Kazimierz Broniewski, Stefan Dąbrowski, Franciszek Ejsmond, Apolonjusz Kędzierski, Ignacy Łopieński, Zygmunt Otto, Edward Trojanowski i Władysław Wankie.

Projekty nadsyłać należy przed dniem 15 kwietnia r. 1908 pod adresem Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych (Warszawa Królewska 17a).

Projekty nagrodzone i odznaczone pozostaną na wystawie do jej ukończenia. Wszelkie inne projekty winny być przez autorów odebrane w ciągu miesiąca od daty rozstrzygnięcia konkursu. Po upływie tego terminu ustaje wszelka odpowiedzialność Komitetu Towarzystwa w stosunku do autorów projektów.

Oświadczenie Szkoły Polskiej.

Redakcja Szkoły Polskiej, zawieszonej z rozporządzenia p. Generał-Gubernatora Warszawskiego d. 2-go grudnia r. 1907, prosi nas o zawiadomienie, że chcąc wypełnić zobowiązania, zaciągnięte względem prenumeratorów, proponuje im zamiast brakujących numerów „Szkoły Polskiej“ do wyboru:

1) J. Ciembroniewicz i A. Szycówna. Kwiaty i dzieci. Przyczynek do psychologji dziecka.

2) Przegląd pedagogiczny (1882—1905) Dzieje wydawnictwa, oraz spis rzeczy i autorów.

3) Zwrot połowy prenumeraty za kwartał IV.

Nadto na mocy umowy, zawartej z pismem pedagogicznym, mającym wychodzić od Nowego Roku, wszyscy prenumeratorzy Szkoły Polskiej otrzymają numer 1-szy rzeczonego pisma.

Jubileusz 40-letni Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Najdawniejsze ze stowarzyszeń nauczycielskich w Galicji, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w tym roku obchodzić będzie 40-letni jubileusz swej pracy. Program jubileuszu obejmie dwie części: walny zjazd wszystkich członków towarzystwa, oraz polski kongres pedagogiczny, który ma się odbyć we Lwowie w lipcu r. b. Ten drugi punkt ma dla nas większe znaczenie, gdyż na kongresie mają się zgromadzić pedagodzy ze wszystkich ziem polskich. Zarząd główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego projektuje następujący program obrad:

1. Pedagogika, dydaktyka, metodyka polska dawniej a dziś.

4. Ocena dzisiejszych podręczników polskich i ich reforma.

3. Metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów.

4. Hygiena szkół.

5. Hygiena nauczania.

6. Hygiena nauczycieli.

Muzeum pracy dziecięcej w Kursku.

Do najciekawszych instytucyi pedagogicznych, które powstały w ostatnich czasach, należy „Muzeum

pracy dziecięcej“, założono z inicjatywy Goguncowa, profesora fizyki i chemji, przy bibliotece publicznej w Kursku. Muzeum to mieści bogaty zbiór okazów i pomocy naukowych, po większej części zebranych i wykonanych przez samych uczniów. Założyciel w następujący sposób określa cele instytucji: 1) przyuczyć dzieci do pracy samodzielnej i wyrobić w nich poszanowanie zarówno pracy własnej, jak pracy innych; 2) rozbudzić w dzieciach chęć wiedzy i dopomóc im w rozstrzyganiu nasuwających się pytań; 3) stworzyć dla dzieci odpowiednie ich wiekowi towarzystwo, związane wspólnym interesem, którego członkowie mogliby szczerze wypowiedzieć swoje myśli, ocenić je krytycznie, zajmować się pracą w związku z interesującym ich przedmiotem; 4) stworzyć szereg zdrowych, rozumnych rozrywek, zaspakajających choć w części popędy dziecięce; 5) przyjść z pomocą rodzicom, wychowawcom, aby mogli określić zdolności i upodobania swych dzieci, i rozwinąć z nich ludzi najbardziej utalentowanych, dając im możność kształcenia się w kierunku zgodnym z ich indywidualnością; 6) przyjść z pomocą rodzicom i wychowawcom w wyborze odpowiednich książeczek i pomocy naukowych. Do działalności muzeum należą następujące urządzenia: 1) organizacja biura informacyjnego, do którego dzieci mogą się udawać o wszelkie wskazówki i żądać odpowiedzi na postawione pytania; 2) urządzanie laboratorjów, organizacja zajęć fotograficznych, zbieranie zielników; 3) organizacja odczytów i pogadanek naukowej treści; głos zabierać tu mogą zarówno dorośli, jak i dzieci; 4) urządzanie koncertów dla dzieci; 5) urządzenie biblioteki i czytelni dla dzieci; 6) tworzenie chórów dziecinnych; 7) wydawanie pisma dla dzieci; 8) pośrednictwo między księgarniami i wydawcami a rodzicami w celu otrzymania dobrych a nie drogich

książek dla dzieci; 9) zbieranie funduszu na dalsze kształcenie się młodzieży ubogiej a uzdolnionej. Myśl założyciela znalazła poparcie i w krótkim czasie, zrobiono bardzo wiele, w pracowniach muzeum wykonano wiele przyrządów do fizyki i chemji, spreparowano kilka szkieletów czaszek, zebrano i określono kolekcje jaj i gniazd, założono warsztat introligatorski, urządzono kilka wieczorów muzycznych i t. d. We wszystkich tych pracach brali żywy udział uczniowie wszystkich szkół w Kursku. W kwietniu roku ubiegłego podczas wystawy pomocy naukowych w Moskwie, między innemi figurowały okazy poglądowe, dostarczone przez muzeum kurskie, które już wypożycza niektórych rzeczy ubogim szkołom elementarnym, zwłaszcza wiejskim. Główne jego znaczenie tkwi jednak w idei pedagogicznej.

Kursy Politechniczne, urządzane przez Sekcję Techniczną Towarzystwa Kursów Naukowych.

Od Towarzystwa Kursów Naukowych otrzymaliśmy następującą zapowiedź z prośbą o umieszczenie:

Z dniem 1 Lutego r. b. kończą się wykłady pierwszego półrocza, a rozpoczyna się drugie półrocze kursu, obejmujące te same wykłady i ćwiczenia, jakie wchodzą w zakres drugiego semestru politechnik, a mianowicie:

I. Wykłady wspólne dla wszystkich trzech wydziałów: Rachunek różniczkowy i całkowity (inż. Straszewicz).—Geometrja wykreślna (inż. Lisiecki).—Geometrja analityczna (inż. Czopowski).—Chemja (p. Babiński). — Budownictwo (bud. Domaniewski). — Mechanika (inż. Radziszewski). — Wytrzymałość materjałów (inż. Obrębowicz).

II. Dla wydziału mechanicznego dodatkowo: kreś-

lenie z działu mechanicznego, oraz szkicowanie (inż. Lisiecki).

III. Dla wydziału budowlanego dodatkowo: kreślenie budowlane (bud. Holewiński).—Formy architektoniczne (bud. Heurich). — Miernictwo (inż. Bujnicki). — Style starożytne (prof. Tołwiński).

IV. Dla wydziału inżynierskiego dodatkowo: kreślenie z działu inżynierskiego (bud. Holewiński).—Miernictwo (inż. Bujnicki).—Formy architektoniczne (bud. Heurich).—Style starożytne (prof. Tołwiński).

Zapisy (tak na pełen kurs, jak i na poszczególne wykłady) przyjmuje Kancelarja Towarzystwa Kursów Naukowych w Warszawie, Włodzimierska 3/5 (gmach Stowarzyszenia Techników) w godz. od 10 do 2 i od 5 do 7 pp.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*
Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Niniejszym podajemy do wiadomości, że akcja nasza przeciw księgarni A. Straucha w Łodzi została zakończona pomyślnie: pod naciskiem opozycji księgarzy warszawskich p. Strauch należność uregulował.

Administracja

„Nowych Torów“.